II 4.709

BIBL. CENTR. UNIV.
„M. EMINESCU" IAŞI
II 4.709

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

SCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BIBLIOTHÈQUE O. TOFRAN

I. GĂVĂNESCUL

*

ISTORIA PEDAGOGIEI

H·S

762556
B.C.U. IASI

BUCUREȘTI
EDITURA LIBRĂRIEI ȘI TIPOGRAFIEI H. STEINBERG
94, STRADA LIPSCANI, 94
1919.

UNIVERSITY LIBRARY

432
12 IUL. 1939
Biblioteca Universității Iași
acu 639

Iubitului meu amic
O. Tafrali
tovarășul de muncă
și de aspirații naționale
I. Gavanescu
3 Mai 1922
Iași

PREFAȚĂ

Volumul de față este un extras al celor trei volume de **Istoria Pedagogiei**, *cari expun teoriile și instituțiile de educație, din timpurile vechi până la începutul secolului 19-lea.*

Pentru expunerea cugetărei pedagogiei în secolul 19-lea e destinat un volum deosebit. Apariția lui, deși de mult anunțată, a fost până acum întârziată de împrejurări. El va forma volumul al IV-lea din seria, care, azi epuizată, [1]) *va reapare revăzută.*

I. Găvănescul.

Iași, 12 Februarie 1920.

1) Afară de câteva exemplare din volumul III, care tratează mai ales pedagogia secolului 18-lea, în legătură cu mișcarea culturală a lui, având ca figură centrală pe aceea a lui *Rousseau*, și terminând cu priviri asupra curentelor culturale și începuturilor de organizare a școlilor la Români.

DE ACELAȘ AUTOR.

Curs de Pedagogie, a II-a ediție (sub presă).

Noțiuni de Pedagogie generală, ediția II-a. Apare în editura librăriei Steinberg.

Psihologia, ediția 15-a, sub tipar, în editura librăriei Steinberg.

Didactica generală, idem.

Istoria omenirei, curs elementar; aprobat de Minister ca manual didactic.

1. *Evul antic*, pentru clasa I secundară. — „Cartea Românească", 1919.

2. *Evul Mediu și Modern*, pentru cl. II secundară.— Cartea Românească 1919.

Ideile pedagogice ale lui Iohn Locke, Iași, 1899.

Meditațiile poetului Grigore Alexandrescu, Studiu critic București, 1896.

Etica, București, ediția II-a, 1897.

Partidele politice. *Caracterizarea lor prin ele însile.*— Iași 1905.

***

TEATRU:

O carte de vizită. Comedie într'un act, Iași 1898.

Gura Lumii. Piesă în 4 acte, Iași 1909.

Ursita. Alegorie în versuri, într'un act, Iași, 1911.

FOLOSUL ISTORIEI PEDAGOGIEI.

Istoria pedagogiei constitue, mai întâi de toate o complectare în orientarea profesională a acelora ce se pregătesc pentru cariera didactică. Căci, ce poate orientă mai direct, în această ramură, decât percurgerea, în cursul veacurilor, a desvoltării concepţiilor pedagogice, căutarea la obârşie a problemelor de educaţie, aşà cum s'au ivit în diferite timpuri şi ţări, şi cunoaşterea soluţiilor propuse de spiritele cele mai alese?

Cunoştinţa teoriilor şi a instituţiilor pedagogice se poate considerà, însă, ca un element necesar al culturii generale.

Samuel G. Williams, profesor la Universitatea Cornell din Itaca, un distins pedagog al Statelor Unite din America, deci al unei ţări ce nu excelează prin idealism fantazist, ci prin spirit sever de practicitate, în darea de samă ce o face despre modul cum se învaţă pedagogia în Statele-Unite, [1]) îşi exprimă regretul: 1° că nu se înfiinţează mai degrabă un curs special şi separat de istoria pedagogiei, atât de necesar pentru înţelegerea culturei generale a timpului; şi 2° că cei

1) *Educational Review*, Aprilie 1892.

care nu se destină carierii didactice, nu se cred nevoiți, pentru complectarea culturei lor generale, a urmă cursurile ce se țin asupra științei educației.

Deci în conștiința practicului american s'a născut credința că pedagogia trebuie privită ca făcând parte din științele constitutive ale culturei generale.

Se poate întemeia această afirmare? Marele gânditor Herbert Spencer, în scrierea sa „*Despre Educație*", în primul capitol, unde tratează de științele cele mai folositoare, face o erarhie a valorilor diferitelor științi, după gradul în care contribue fiecare la adaptarea omului la viața complectă. Această viață complectă s'ar realiza, când toate forțele omului ar fi desvoltate în vederea rolului lor biologic. Și, natural, acele științe vor fi în primul rând esențiale, cari vor avea de scop menținerea vieții, ca atare, în primul rând, adică științele biologice, științele naturii, științele exacte, matematica, mecanica, etc.

In al doilea loc vin științele ce servesc adaptării omului la funcțiile vieții sociale. Dintre acestea, cele mai fundamentale ar fi menite să adapteze omul la funcțiile vieții de familie, prin arta de a'și educă copiii. Dar, în realitate, sistemul de educație de azi e alcătuit astfel, că nu se pomenește nimic tocmai despre cunoștințele relative la scopurile și mijloacele de a educă.

„Dacă din vre-o întâmplare n'ar rămânea din civilizația noastră și n'ar ajunge la posteritate altă urmă decât o grămadă de cărți clasice sau teancuri de compoziții ale colegiilor noastre, închipuiți-vă mirarea unui anticar viitor, când ar vedeà că nimic nu arată, în acele hârtii și cărți, că elevii, care se serveau de ele, vor trebul vre-o dată să aibă copii. — Bun! și-ar zice el, asta trebuie

să fi fost o programă de studii pentru o şcoală de celibatari. Văz că se dă atenţie la multe lucruri, mai ales la priceperea operelor rămase dela popoarele ce nu mai exitau...., dar nu găsesc în toate acestea nici o aluzie în arta de a creşte copiii. Nu se poate ca acei oameni să fi fost aşă de lipsiţi de bun simţ, încât să fi rămas nepăsători faţă de preocuparea care implică cea mai gravă răspundere. Deci fără îndoială, asta era programul de studii al vr'unuia din ordinele lor călugăreşti!" [1]).

Persiflarea lui SPENCER e reuşită şi meritată.

Dacă este adevărat că în organizaţia actuală a societăţii, familia e o instituţie fundamentală, şi dacă e o condiţie normală pentru om în societate a fi tată sau mamă de familie, e, de sigur, absurditatea cea mai izbitoare să se omită, din cultura generală, cunoştinţele cele mai esenţiale şi elementare privitoare la arta de a creşte, îngriji, educa şi instrui copiii.

Ce argument mai convingător pentru întemeerea afirmaţiei că ştiinţa educaţiei trebuie privită ca un element necesar al culturei generale?

La noi nu s'au atins chestiile de educaţie decât în şcolile speciale pentru formarea corpului didactic. Suntem, însă, pe cale de a le introduce, deşi sporadic şi nesistematic, chiar în şcolile de învăţământ general. Cercetând noile programe de studii pentru şcolile secundare, observăm, bunioară, la obiectul psihologiei, mai la fiecare capitol, preocupaţii pedagogice. Se cere să se trateze unele funcţiuni şi stări sufleteşti şi din punctul de vedere al dezvoltării şi educaţiei lor [2]).

---

1) *De l'Éducation*; trad. franceză, ediţia F. Alcan, din 1887, p. 46—51.

2) *Programe de studii pentru şcoalele secundare*, 1898, p. 54—57. Astfel: educaţia atenţiei, cultura memoriei, educaţia simţurilor. educaţia raţionamentului şi judecăţii, etc.

Spre a legitimà necesitatea istoriei pedagogiei pentru cultura generală, vom lua argumente din vieaţa noastră culturală.

Nu mai repetăm ideile incontestabile că, fără cunoştinţa istoriei, nu putem înţelege prezentul, un derivat al evoluţiei trecute; dar, mai în special, nu putem înţelege fapte concrete din vieaţa culturei noastre, fără cunoştinţa istoriei pedagogiei a teoriilor şi instituţiilor de educaţie, în genere.

Nu-i mult timp decând, la noi în ţară, erà răspândit în învăţământul primar sistemul aşà numit lancasterian, ce consista în învăţământ mutual: institutorul puneà pe elevi să se înveţe unii pe alţii, iar el îi supraveghia. Acest sistem s'a introdus la noi cam pe la 1830. Găsim în *Analele parlamentare ale României* un referat al Eforiei şcoalelor din Bucureşti către obştească adunare din timpul lui Kiseleff. Referatul e urmat de un proect de lege pentru organizarea învăţământului, unde se vorbeşte explicit că în clasa I şi a II-a primară metodul va fi lancasterian [1]).

Pentru ce legiùitorul dela 1832 se referà tocmai, la acest metod? Cine a fost Lancaster? Istoria generală a învăţământului în Europa ne lămureşte lucrul şi ne face să înţelegem potrivirea armonică dintre metodul lancasterian şi necesităţile vieţii noastre dela 1832.

Procedarea învăţământului mutual a fost mai întâiu întrebuinţată de un alt pedagog englez, de Bell. De aici şi numele de metod *Bell-Lancasterian*, sub care e cunoscut şi amintit de ordinar.

Bell (1753—1832) fusese trimis ca profesor de fizică la Madras, în India, unde a întemeiat o

1) Tomul III, apărut în 1892, pag. 189.

şcoală pentru orfani, copii ai soldaţilor englezi de acolo. Şcoala se populă repede şi ajunse să aibă 200 de copii, număr enorm pentru forţele lui; iar învăţătorii, luaţi ca ajutoare, găseau cerinţele şi dorinţele lui Bell imposibile şi răspundeau stereotipic la toate propunerile: cu „aceasta nu va merge". Ca să nu-şi desfiinţeze şcoala, Bell, alese atunci pe elevii cei mai inteligenţi, mai silitori şi buni, şi-i puse mai mari peste colegii lor, dându-le sarcina de a-i instrui. Astfel recurse de nevoie la sistemul „monitorilor" şi la procedarea învăţământului mutual.

Sistemul se transplantă, cu inventatorul său, în Anglia, unde de altminteri Lancaster, în acelaş timp, îl descoperise, din aproape aceiaşi necesitate ca şi Bell: din necesitatea de a da instrucţie unui număr de elevi prea mare pentru forţele didactice, de cari dispunea.

Lancaster (1771—1838), un quacker inimos, deschisese în Londra (1798) o şcoală pentru copii săraci pe cari propuneă să-i înveţe, pe preţ ieftin, cunoştinţele elementare: scrierea, cetirea, calculul. Copiii curseră cu sutele la şcoala lui Lancaster: şi acesta, ca să nu fie nevoit să'şi aducă alte ajutoare, căci n'avea cu ce să'i plătească, căută şi el la nevoie refugiul la sistemul învăţământului mutual.

Succesele acestui sistem, în floare pela sfârşitul secolului 18-lea, s'au trâmbiţat în toate ţările, şi ori unde se găsiră aceleaşi condiţii: lipsă de forţe didactice sau lipsă de mijloace băneşti, el apărù ca un leac didacto-economic al situaţiei. In aceleaşi condiţii ne aflam şi noi: mulţi copii de învăţat, lipsă de mijloace didactice. Sistemul Lancasterian ne conveneă, şi deci s'a introdus în legea de organizare a şcoalelor.

Alt exemplu.

Găsim în celebrul *Raport* către Domnitor al Mitropolitului Stamati, dela finele secolului al 18-lea (1792—1803), un capitol — al IV — ce pare neexplicabil, dacă nu se cunoaşte istoria învăţământului şi a culturii din Europa, mai ales orientală.

In acest capitol Stamati vorbeşte despre dascălii „epistimurilor", profesorii de ştiinţe. şi susţine că „o Academie fără epistimuri e ca o casă fără ferești" [1]). Dar ştiinţele nu se pot predă în orice limbă, nu se pot predă în limbile „europeneşti" — franceză ori italiană — ci numai în limba propriu zisă a ştiinţei — elina [2]). De aceia şi dascălul „epistimurilor" trebue să fie elin. Numai de nevoie mare s'ar admite să se „paradisască epistimurile" în limba franceză. De limba ţării, de limba maternă, de limba românească nici o vorbă [3]).

Un mitropolit al Moldovei, vorbind de învăţământul public, să arate atâta dispreţ pentru limba şi cultura ţării lui!

Ca să înţelegem ce gravitate se cade să se atribuiască acestui capitol din *Raportul* mitropoli-

1) *Serbarea şcolară dela Iaşi.* Acte şi Documente publicate de A. D. Xenopol şi C. Erbiceanu Iaşi. 1885, p. 194.

2) „Dar sunt unii carî zic: bine, să aducem epistimurile, însă în limbele evropeneşti: dar eu întâmpin pre aceştia cu puţine, că dascălii dela Academia din „Cheting, după cum zice starițul Evghenie, în locul limbii latineşti să sfătuiau să fie pre limba elinească asupra parodisirii epistimurilor, şi aceasta pentru că nici-o limbă alta nu poate ca dânsa aşă potrivit şi lămurit să tălmăcească cele ce se paradosesc în epistimuri şi în meşteşuguri". (Ibid. p. 195).

3) *„Drept aceea dar şi dascălul epistimurilor se cere a fi elin. Iar nefiind acest fel, după-cum cu adevărat se cere, atunci fie şi de altă limbă filosoful, paradosind pe limba franţuzească".* — Ibid.

tului Stamati, trebuie să știm în ce fază de cultură generală se afla spiritul nostru public pe atunci. După ce scăpasem de influența slavonă, în sec. XVII, a început să pătrunză influența culturii eline, care a crescut așa de puternic în principatele române, încât Iașii și Bucureștii ajunseseră două centre ale culturei eline în Orient. Eram mândri, firește, de această desvoltare a culturii eline la noi; gloria și strălucirea ei se revărsa asupra țării noastre. Și Raportul e un document elocvent despre această situație istorică. Când vom analiza treptat mersul dezvoltării școalelor, vom vedea fazele prin cari a trecut cultura elină la noi până să ajungă la acest grad.

Nici nu putea să trăiască izolată, chiar de ar fi vrut. Omenirea formează un organism care se influențează, în toate părțile lui, de o schimbare săvârșită într'un punct.

Deci, ca să ne înțelegem pe noi înșine, trebue să ne ridicăm cu cercetarea la obârșia și condițiile vieței culturale din Europa. Geneza și rațiunea multora din instituțiile noastre își găsesc lumina în acele studii.

Am fost din timpuri vechi, și încă mai sîntem în parte, debitorii unei culturi străine. Se cunosc fazele mai de căpetenie ale evoluției noastre. Lunga epocă a influenței slavone abia începe să scază, după căderea Constantinopolului, spre a lăsa loc înrâuririi grece, care se sfârșește abia la începutul secolului al 19-lea. După înrâurirea elină începe o epocă cu veleități de proprie dezvoltare care abia către sfârșitul veacului al 19-lea se desemnează, cu destulă energie și preciziune.

In graba noastră de a ne da înfățișarea culturei dominante, nu ne-am oprit să alegem ce se potrivea și să schimbăm ce nu se potrivea cu noi.

N'am luat numai legile de temelie, legile fundamentale; ci am luat şi legi secundare, pînă şi dispoziţii şcolare. Chiar cărţile didactice, scrise pentru Germani, Austriaci, Franceji, — manuale de gramatică şi istorie, făcute pentru spiritul, pentru trebuinţele şi tendinţele altor ţări, le-am luat, le-am tradus şi introdus *tale-quale* în şcoalele noastre. De aici o dezorientare, uşoară de înţeles.

N'avem nevoie să căutăm mult, ca să găsim exemple, de toată mâna şi importante, despre modul cum am căutat să imităm, în grabă, instituţiile şi formele culturii sfrăine.

De ce bunioară, la 1887 s'a manifestat deodată tendinţa de a scoate învăţământul filosofiei din programele şcoalelor secundare, tendinţă care a adus, în cele din urmă, la 1898, suprimarea eticei? Pentru că în programele şcoalelelor germane lipsia filosofia. Şi pentru ce fusese pus, altă dată învăţământul filosofiei în şcoalele noastre? Fiindcă se găsia în programul şcolar al altei ţări, ce servia mai mult de model pe atunci — Franţa.

Mai înainte de a imita, însă, o stare culturală, trebuie studiată istoriceşte. Nu e destul să vedem numai rezultatul mişcării istorice, concretizat în o instituţie; ci să cercetăm şi forţele istorice cari i-au dat naştere, dacă vrem să ajungem la înţelegerea şi justa ei apreciere.

Ideile, când devin convingerile dominante ale cugetătorilor unei epoce, se urcă la gradul de forţe istorice. Ele creiază, prefac, distrug formele sociale, instituţiile culturale. De spiritul şi mersul lor trebuie ţinut seamă, când voim să distingem ce e viu şi ce e putred în starea culturală a unei

ţări; iar când voim, mai ales, s'o luăm de model, precauţia aceasta se impune.

A cunoaşte mai de aproape teoriile şi curentele pedagogice, e a ne lămuri asupra raţiunii de a fi a instituţiilor şi a ne forma un criteriu, după care să deosebim ce merită să se imite şi ce nu, din organizaţia existentă a altor societăţi.

Unele instituţii, deşi există, trăesc numai în virtutea unui habitus, unui reflex social, lipsite de vieaţa internă ce le-o dă conştiinţa originii şi necesităţii lor funcţionale. Cât timp corespunde unei trebuinţe, care i-a dat naştere, instituţia este un organ viu în corpul social; când necesitatea încetează, instituţia e pe cale de nimicire, deşi poate să mai dureze, în virtutea unei inerţii. Cine ar mai lua-o de model, tocmai în acea fază de decădere, dacă i-ar cunoaşte adânc situaţia şi soarta?

Cunoscând în mod raţional dezvoltarea instituţiilor pe baza ideilor şi trebuinţelor ce le-au produs, se poate vedea şi scopul lor, şi se poate prevedea une-ori moartea lor, alte ori schimbarea lor, adesea se poate prevedea, în fine, chiar naşterea altor instituţii noui, în viitor.

In materie de sociologie practică, e un pericol să se imite vieaţa altui popor, de ale cărui condiţii istorice, culturale, şi sociale ne deosebim cu totul. A imita popoarele bătrâne, fără a mai băga de seamă deosebirea dintre noi şi ele, şi fără a cunoaşte de aproape şi exact modul lor de a fi şi de a lucra, e o rătăcire.

Din studiarea critică a instituţiilor culturale străine, câştigăm convingerea că ceea ce e demn de imitat dela alte naţii nu e pur şi simplu o instituţie ca atare, ci principiul ei de vieaţă, me-

toda de adaptare a ţării şi societăţii aceleia la condiţiile de trai. Căci atunci, chiar dacă condiţiile sunt schimbate dela o ţară la alta, metoda însă de a se inspira dela ele, de a ţine seamă de condiţiile fizice, economice, etnologice, ale poporului, rămâne aceeaşi.

CU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDUCAŢIA LA POPOARELE SĂLBATICE.

Invăţămintele mai direct aplicabile şi utilizabile la trebuinţele noastre pedagogico-sociale se vor găsi fireşte în istoria teoriilor şi instituţiilor pedagogice moderne.

Experienţa popoarelor moderne se face, la toate, relativ aproape în aceleaşi condiţii. Împrejurările vieţei moderne sânt relativ aceleaşi la toate popoarele din Europa şi America. Natural, deci, că atracţia scopului nostru ne va face să ne grăbim mersul către timpurile noastre, mai bogate în sugestii utile.

Cu toate acestea, nu trebue să credem că, în experienţa popoarelor vechi, nu vom găsi multe poveţe pentru vieaţa noastră de azi.

Şi nu vorbesc numai de instituţiile şi ideile poporului Grec şi Roman. Cultura şi experienţa lor e baza culturei şi civilisaţiei noastre. Ba încă multe din formele biologico-sociale, necesare timpului lor, durează fără necesitate şi azi şi strâng în cercuri arhaice şi anachronistice libera desvoltare a organelor corpului social modern. Aceasta însemnează că, fără să vrem, trebue să contăm pe trecutul glorios şi plin de vitalitate al

Grecilor şi *Romanilor*. Ultimele ondulaţii ale valurilor cugetării şi culturii lor practice s'au revărsat până la noi.

Dar chiar experienţa altor popoare, pe cari *Grecii* orgolioşi, în meritata lor mândrie, îi numiau *barbari*, ne va fi de folos, dacă vom şti a distinge şi alege consilii din încercările şi reflexiile lor pedagogice.

Indienii, *Chinezii*, *Perşii*, *Egiptenii vechi*, ne vor servì uneori de călăuze înţelepte şi positive, alteori de magistri *negativi;* ne vor îndemnà adică uneori la imitarea preceptelor şi exemplului lor practic, în atingerea unor scopuri bune, dorite şi de noi; alte ori ne vor servì de avertisment, arătându-ne, în concreta desfăşurare a vieţii lor istorice, consecuenţele naturale ce ies pentru societate din funcţiunea unor instituţii şi din bazarea pe nişte principii, cari poate ne sunt comune nouă şi lor, sau cari ne ispitesc a le pune la temelia clădirii noastre pedagogice şi şcolare.

Ceva mai mult. Din acelaş punct de vedere, nu va trebuì să ne pară cu totul neîolositoare pentru omenire, şi în special pentru scopul nostru, vieaţa şi esperienţa popoarelor sălbatece. Chiar ele ne pot da oare-cari sfaturi positive; şi n'ar fi deloc imposibil ca chipul lor tatuat să ne facă, din când în când, semne de prieten încercat, care voieşte să oprească pe altul dela săvârşirea unui pas periculos, dela repetarea unor încercări cu urmări fatale recunoscute. Poate unele părţi din socio-biografia sălbatică ar jucà adesea rolul de deşteptători ai conştiinţei asupra situaţiei noastre proprii. Ne vom vedeà, poate, şi surprinde trăsăturile în oglinda traiului şi tendinţelor lor.

Educaţia sălbaticilor nu e condusă de princi-

pii teoretice. E totalitatea mişcărilor şi manifestărilor de adaptare la mediu, la condiţiile de viaţă.

S'au transmis din tată în fiu oare-cari deprinderi de reacţie potrivite la împrejurările obişnuite ale mediului. Reacţiile s'au înnemerit din *întâmplare* or s'au ales din *reflexie* pe baza experienţelor anterioare. Ele sunt productul relativ spontan, instinctiv, nereflectat al spiritului, al voinţei.

Dacă este să găsim şi să stabilim un principiu, pe baza căruia s'au ales acele categorii şi manifestări ce dau naştere deprinderilor şi moravurilor, acel principiu, un principiu înăscut de acţiune, nu este un produs al meditaţiei conştiente, al gândiri calculatoare, ci o lege biologică adâncă şi generală, care se esercită fără ştirea şi voia reflectată a individului, în mod natural şi inconştient.

Acel principiu este conservarea individului şi a speţei.

In vederea immediată a conservării se nasc în treprinderile sălbaticului, sau în vederea unor plăceri immediate, sub impulsul unor dorinţe senzaţionale. Sistemul de mijloace pentru adaptarea la mediu, la condiţiile de traiu, sau la satisfacerea unor trebuinţe sufleteşti simple, dar imperioase, sistem născut astfel spontan din acţiunea şi reacţiunea reciprocă a individului şi societăţii faţă cu natura, formează ţesutul sociologic prin care trebue să treacă or-ce individ nou venit.

Această modelare a individului se face pe baza principiului *imitaţiei* şi a *esemplului.*

Cei mari servesc de model viu şi concret celor mici şi neformaţi. Aceştia se uită la ce fac cei dintâi, şi repetă, în fiinţa lor întreagă, modul de-a fi şi de-a se manifesta al acelora. Iar modelul de imitat este cu atât mai simplu şi mai omogen, cu cât societatea se află pe-o treaptă de desvoltare

mai inferioară, unde divisiunea muncei sociale n-a produs diferenţiarea specialisărilor, cari dau naştere la organe sociale deosebite, corelate între ele, întocmai ca organele corpului animal.

Astfel învaţă copilul sălbatecului, prin *imitaţie*, deprinderile şi gustul practicelor de cruzime, de hoţie, de superstiţii, întrebuinţarea talismanelor, a podoabelor esterioare, menite a deştepta sentimentul spaimei şi al admiraţiei; gustul pentru băuturile ameţitoare, pentru amuzamentul feroce, pentru distracţiile sălbatice cu artele lor copilăreşti, cu muzica lor sgomotoasă, cu plastica lor informă, cu danţurile lor fioroase, indecente sau războinice, bazate pe principiul simulării actelor de o duşmănie militantă sau de un erotism lubric.

Nu e vorbă, aceste gusturi şi deprinderi—pentru a căror cunoaştere mai amănunţită să se vază descrierile sociologilor şi etnologilor [1]) — nu se contractează numai din influenţele educătoare indirecte ale mediului.

Nu trebuie să se creadă, că, dacă acest mediu ar varia, dacă un copil de sălbatic ar fi transplantat într'un mediu european civilizat, rezultatul ar fi în fond cu totul altfel, că am obţine cumva, vr'odată, din capacitatea craniană, intelectuală şi morală, a unui Negru un fruntaş al civilizaţiei.

Inclinaţiile lor naturale nu merg deloc mai departe de solicitările mediului; şi influenţele esemplului nu contrazic mult apucăturile şi aptitudinile lor innăscute, ereditare.

Gustul hoţiei, beţiei, cruzimii, etc., nu sânt numai deprinderi contractate, nu sânt numai înclinaţii câştigate prin exerciţiul provocat de esemplu,

1) Vezi, bunăoară, **Letourneau.** *La Sociologie d'après l'Ethnographie*, Paris.

întărit de imitaţie; ci corespund chiar unor înclinări naturale datorite evoluţiei lor psihologice inferioare.

Sălbaticul dă o atenţie particulară formei esterioare a corpului, nu numai podoabei, gătelei, dar fasonărei chiar a părţilor corporale.

Aci stă, se poate zice, educaţia propriu zisă la sălbateci. Individul care n'ar avea buza perforată şi străbătută de un metal sau un lemn, sau n'ar avea nasul turtit artificial şi împodobit de vr-un obiect înfipt de-a curmezişul, ca o agrafă în cravata bontonistului superficial modern; individul care n'ar avea obrazul şi corpul tăiat şi întretăiat, *tatuat* în diferîte sisteme de condeiare, figurând plante şi animale; sau care n'ar avea capul deformat după un model, redus la nişte proporţii de alungire sau turtire, determinate de uz şi tradiţie, etc. este un individ perdut în opinia semenilor săi.

Nu e nevoe să mai fac apropieri între acestetendinţe ale educaţiei sălbatecilor şi între unele obiceiuri ale societăţilor noastre culte. Pedagogii şi medicii s'au ridicat de mult în contra deprinderii de-a se sugruma aproape copii mici în scutice şi feşe. Şi, în ce priveşte siluita defigurare pseudoestetică a corpului, siluire ce pricinueşte atâtea pagube sănătăţii şi bunei dispoziţii sufleteşti, să mai amintesc oare *corsetul*, acest product al industriei moderne aşa de criticat, uneori cântat, totdeauna însă căutat?

Sălbatecii, ca să-şi perfecţioneze cultura corpului, îşi colorează faţa, buzele, dinţii. E curios a observa încă în societăţile noastre resturi destul de vivace ale acestui sistem primitiv de educaţie.

EDUCAŢIA LA POPOARELE VECHI ORIENTALE.

La Indieni.

Să vedem în scurt câte-va date mai sugestive din educaţia popoarelor orientale vechi.

Începem cu *India*.

Întreaga civilizaţie a *Indiei* se întemeiază pe cartea sfântă a ei, pe *Veda*, al cărei fundament intelectual e compus din himnuri către zei, din rugăciuni şi formule religioase, întrebuinţate la cultul divin şi la sacrificii.

La conţinutul propriu zis al acestor texte sfinte se adaugă, ca părţi suplimentare, nişte interpretări şi lămuriri teoretice, dogmatice, didactice, din cari au ieşit cele zece ştiinţe ale Indiei:

1) fonetica, 2) doctrina ceremonialului, 3) gramatica, 4) exegesa, 5) metrica, 6) astronomia, 7) jurisprudenţa, 8) legenda, 9) logica şi 10) dogmatica.

Interpretările şi studiile *limbistice*, fonetica, gramatica, metrica, formează partea capitală a preocupaţia ştiinţifică a Indienilor. Se da limbei în cult, aproape ca unei divinităţi. I se adresau

chiar imnuri [1]). In învăţământ se dă cea mai mare importanţă studiului ei. Şi se înţelege uşor pentru ce. Pentru un cuvânt de utilitate.

Nu doară că Indienii simţiau nevoia de-a cultiva limba maternă, ca unul din mijloacele sociale şi culturale cele mai puternice, ca un factor de influenţă asupra semenilor, cum concepeau arta vorbirii Sofiştii la *Greci*. Dar limba vorbită mergea la dânşii din-ce-în-ce pe căi mai depărtate de limba scrisă, de limba literară sacră a *Vedei*, care devenea tot mai mult o limbă relativ moartă.

Indienii nu cunoşteau însă argumentele didactice invocate de moderni spre a salva învăţământul unei limbi ce nu mai trăieşte; nu cunoşteau nici argumentul „gimnasticei intelectuale", nici al „culturei clasice a spiritului". Ar fi putut invoca însă cuvântul, ce se punea înainte pentru învăţarea limbei latine: necesitatea de-a ceti în limba moartă opere importante şi instructive.

Veda era cartea sfântă a culturei lor. De aceea, între mijloacele de-a ajunge la fericirea eternă, se cerea cunoaşterea limbii literare sacre. Se poate închipui argument mai puternic? Clasicismul literar antic al şcoalelor moderne n'a recurs încă la dânsul.

Mai târziu, în secolul 6-lea a, ch., studiul limbei se desvoltă, până la producerea unei retorici şi poetici, în care se trata despre valoarea şi însemnătatea cuvintelor, despre diferite feluri de stil, despre greşelile de compoziţie, şi chiar despre arta vorbirii, despre figurile retorice, cari împodobesc discursul.

La aceste ştiinţe, relative la limbă, se adaugă,

1) l. Otto Willmann, *Didaetik als Bildungslehre* I. 119, sq.

după importanţă, logica. Ea trata despre *percepţie*, despre *raţionament sau conclusii*, şi despre *autoritate*, ca cele trei isvoare de convingere. Ba încă acest studiu nu s'a mărginit a fi predat de învăţaţi oficial recunoscuţi, de Bramani, ci se iviră chiar profesori speciali, cari jucau rolul Sofiştilor, consideraţi de Bramani ca nişte „fiecari".

Până aci vedem cultivate şi predate mai mult ştiinţele neologice. Învăţământul Indienilor pare a fi fost predominat de principiul clasicismului.

Dintre ştiinţele zise exacte, găsim *astronomia* şi *matematicile*, destul de iubite de spiritul unei ţări, unde se zice că s'a descoperit jocul cel mai condiţionat de calcul şi de combinări în raporturi de spaţiu, — şahul. *Matematica* însă era păstrată ca un studiu privilegiat al preoţilor.

Bramanii, clasa superioară a cultului Indienilor, depsitarii şi reprezentanţii autorizaţi ai ştiinţei, produşi din chiar capul Zeului, erau profesorii poporului, adică ai clasei războinicilor şi ai clasei muncitorilor, cari aveau dreptul a cunoaşte conţiuutul *Vedei*. Clasa desmoştenită Sudra este esclusă cu totul.

Grade de privilegii se stabilesc şi pentru cele trei clase fericite. Copilul brahmanului e admis la învăţătură dela 8 ani, al războinicului dela 11 şi al lucrătorului dela 12 ani. Toţi elevii se strâng pe lângă un Brahman, stau în casa lui, fac pe ucenicul.

Şi durata studiului se calculează cu zecimile de ani. Căci Veda e mare şi profundă; e compusă din patru părţi, şi pentru fiecare parte nu trebuie mai puţin de 12 ani de studiu; şcoala aceasta patriarhală n'avea deci o durată mai mică de 48 ani! Deaceea unii elevi rămân toată viaţa pe lânga dascăl; alţii isprăvesc cam după

20 ani. Când se încheie învăţământul, se săvârşeşte o festivitate şi se serbează *a doua naştere* a absolventului. Această diplomă e destul de importantă: ea dă titularului speranţa şi dreptul la fericire în lumea aceasta, dar mai ales în cealaltă.

Predarea învăţământului Vedei se făcea aproape cu sfinţenia şi gravitatea unei slujbe divine, unui cult bisericesc. In Rigveda se indică prescripţiile anumite cum să se procedeze în lecţiuni.

„Astfel să facă învălătorul instruirea copiilor ce s'au devotat lui şi studiului. Să se aşeze într'o parte bună a orizontului, spre Ost, Nord sau Nord-Ost. Elevul să se aşeze la dreapta; de sunt mai mulţi, unde este loc. După ce toţi şcolarii sărută picioarele învăţătorului şi le-au atins cu capul, îl roagă zicând:

„Citeşte şi spune, înălţate doamne".

Invăţătorul să răspunză: „Prima rugăciune, care este poarta cerului pentru şcolari şi pentru învăţători, să fie totdeauna începutul studiului".

Invăţătorul apoi începe să spună pe dinafară, şi elevii după el, fiecare cuvânt, în cor, până învaţă pe derost. La sfârşitul lecţiei, elevii îşi pleacă din nou capul la picioarele învăţătorului şi se duc.

Invăţământul are astfel în sine ceva sfânt. Lecţia e gravă şi solemnă, ca o rugăciune. Invăţătorul e un preot, o persoană sacră. Şi ştiinţa şi învăţătorul stau într'o consideraţie superioară, sunt înconjuraţi de un respect religios.

„Ştiinţa este cea mai mare podoabă a omului, un tezaur sigur; ea dă plăcere, glorie şi fericire. Ştiinţa este maistrul maiştrilor, amicul în străini, o putere nepieritoare, o adevărată piatră scumpă, demnă de regi. Iar omului ştiinţa şi devine animal".

Profesorul e privit ca ceva mai presus de părinți, mai presus de orice în lume.

„Cine dă cunoștința Vedei, este un tată mai venerabil, decât cel ce dă existența firească, de oarece *a doua naștere* sau nașterea cerească asigură celor renăscuți nu numai fericirea în această lume, ci viața eternă pe viitor". „Nașterea pe care o dă învățătorul e cea adevărată, pe care n'o atinge nici vârsta, nici moartea".

Omul are în viață trei datorii: *întâia* către învățător, a *doua* către zei și a *treia* către părinți.

Ce sugestie mai curată și mai frumoasă de reținut! Ce pătrundere de însemnătatea prestigiului și autorității de care trebuia să fie înconjurată persoana acelora, în ale căror mâini societatea încredințează cea mai înaltă și delicată misiune: formarea sufletească a țării de mâine!

Sfântă este misiunea lor, acum ca și atunci.

La Egipteni.

Dacă Indiu-ni s'a înfățișat ca țara clasicismului pedagogic, în care limba și științele noologice aveau precădere, găsim în Egipt cel mai vechiu reprezentant al realismului practic.

Științele cari predomină în preocupările intelectuale generale și în învățământul acestei țări, sunt *matematica*, mai ales *astronomia* și *geometria*, *geografia* și *medicina*. Și acestea nu în plinătatea și rotunjimea lor teoretică, în scopul de a forma spiritul și a-l orienta în mod dezinteresat în lume, ci în vederea aplicărilor lor imediate la viața de toate zilele.

Teorii pedagogice generale nu vom avea de extras din literatura acestui popor, al cărui spirit

eră aşa de strâns legat de interesele practice imediate.

Dar instituţiile lor culturale de învăţământ, au importanţă mai mare decât ale Indiei, sunt mai de timpuriu organizate.

Învăţătorii făceau parte din cei 800 preoţi ai timpului Seti, şi învăţământul lor avea o temelie de curs inferior elementar, la care era admis copilul oricărui cetăţean liber; iar deasupra acestor baze, se ridica învăţământul superior general şi învăţământul special.

O sută şi mai bine de copii, desculţi şi aproape goi, cum era portul comun în acele timpuri, se strângeau în curţile acoperite şi pavate dimprejurul templului, unde, aşezaţi pe rogojini, împrejurul învăţătorilor lor preoţi, primeau cunoştinţele elementare. La absolvirea lor, treceau un examen apoi se împărţiau în specialităţi, după profesia părinţilor, şi treceau unii la architectură, alţii la pictură, alţii la sculptură, etc.

Ca un exemplu clasic de îngrădirea individului în felul şi marginile activităţii părinţilor, cităm cazul constatat prin documente găsite într'un mormânt: O profesie, anume cea de architect, a fost transmisă din tată în fiu până la a 25-a generaţie.

Cei cari terminau învăţământul elementar şi treceau în cursul superior al învăţământului general, erau supuşi, după terminarea acestuia, la un nou examen. Titlul de scriitor, pe care îl obţinea atunci, îi da dreptul la funcţii publice.

Ştiinţa înaltă era cultivată de clasa preoţilor. Fiecare ordin de preoţi învăţa pe dinafară o parte determinată din totalitatea ştiinţelor atribuite unui zeu (Thot = *Hermes*), şi trebuiau să fie în stare a o spune pe de rost, oricând. Numai treptei celei mai superioare din clasa preoţilor, adică profeţilor

le era dat a şti totalitatea ştiinţelor şi a sintetiza în capul lor cunoştinţele şi civilizaţia întreagă a Egiptului. Şi unele din ştiinţe, anume doctrina zeilor şi a legilor, *dogmatica* şi *jurisprudenţa* numai aceşti *profeţi* aveau dreptul să le cunoască; pentru tot restul muritorilor, ele rămâneau un *mister*. Ele constituiau ştiinţele sau cărţile *hieratice* propriu zise.

Această erudiţie, însă, oricât de întinsă sau oricât de specială, atât la preoţii mari cât şi la cei inferiori, nu conducea deloc la inovaţii de cercetare, la progres.

Ce era în cărţile lui Thot, era lucru sfânt, venia dela o inteligenţă supraomenească, dela un zeu. Şi revelaţia acestei puteri intelectuale, misterul lumii, nu se deschidea oricui şi în acelaş grad la toţi.

Ştiinţa complectă se monopoliza de anumiţi oameni; iar unele ramuri din complexul ştiinţei se monopolizau în parte şi special, de anumite sânguri şi ordine din clasa preoţească.

Avea şi poporul porţia lui de ştiinţă, ce i se administra de preoţi, în o doză nu tocmai încărcată, dar totuşi destul de respectabilă.

Programa acestui învăţământ, accesibil poporului mirean, era alcătuită din 6—7 ştiinţe, alese din cele 42 cărţi ale lui Thot, şi anume: *limba, scrierea, cultul zeilor, cunoaşterea stelelor, muzica* şi *medicina*, la care se mai adaugă şi *geometria* şi *aritmetica*.

Ceeace face onoare Egiptului vechiu, este că cel puţin destoinicia de-a *scrie* şi de-a *ceti* era foarte răspândită în popor.

Avem proba din uzul zilnic ce făceau Egiptenii de scriere. Procedura judecătorilor se făcea în scris; pe obiecte de întrebuinţare comună şi de

toate zilele se găsiau scrise fel de fel de maxime, proverbe, dorințe.

Natural, sistemul de scriere cel mai răspândit, era cel mai comod, cel *demotic* compus numai din 350 semne și pus în circulație pe la 500 a. ch.; pe când sistemul *hieratic* al preoților conținea 500, iar cel hieroglific nu mai puțin de 650 semne!

Deși, spre a se caracteriza severitatea disciplinei școlare la Egipteni se citează zisa unuia din vechii lor pedagogi, care spunea: „urechile școlarului sunt pe spinare; el aude când îl bați", totuși se găsește chiar în Platon despre metoda lor de predare a matematicilor o relație, care dovedește că spiritul pedagogic nu lipsea complect din școlile egiptene. „Calculul, spune Platon (în *Legi*, VII), se învață aici, la început, în mod cu totul corespunzător gradului de pricepere al copilului, anume în jocuri și în amuzamente; câțiva din copii primesc fructe sau flori în raporturi numerice determinate, sau în jocuri de războiu, sunt puși în ordine la locuri numerotate și trebuie să le schimbe, păstrând asemenea raporturile matematice, sau dând naștere altor raporturi determinate".

La Chinezi.

Trecem la caracterizarea pedagogică a *Chinei*, a unei țări, a cărei aproape întreaga literatură și manifestare intelectuală publică poartă sigiliul unui spirit preocupat de influența educativă asupra omului.

La Chinezi n'avem o știință de izvor dumnezeesc, ci de izvor uman. Și cu toate acestea, respectul tradiției e așa de înrădăcinat, încât omo-

geneitatea culturală se transmite din secol în secol. Veacurile se aseamănă unul cu altul, în succesia lor indefinită.

Cel mai însemnat dintre învăţaţii Chinei, Confucius, (*Kong-fu-tze*, care însemnează regele învăţătorilor, 550 a. ch.), a strâns, într'o colecţie de 10 cărţi, toată înţelepciunea, toată ştiinţa neamului său.

Aceste 10 cărţi erau împărţite în două serii, (una numită king, alta şu) [1]).

Prima conţinea: 1) *Cartea metamorfozelor*; 2) *Cartea cântecelor*, în care se alesese, în vederea influenţei lor educative, poeziile morale, politice şi lirice cele mai potrivite a fi cetite şi cunoscute de tinerime; 3) cartea *ceremonialului*, 4) două cărţi istorice.

A doua serie, cuprindea: 1) o carte de politică, 2) una de morală, 3) una de dialogi, cu cuprins moral şi 4) proverbe.

Cum vedem, literatura chineză o formează mai ales ştiinţele noologice, în special cele relative la regularea relaţiilor dintre indivizi în societate, ştiinţe morale şi politice.

Colectatorul lor genial, Confuciu, cel mai mare pedagog atât teoretic cât şi practic al Chinei, toată viaţa a căutat prin învăţăturile sale, purtate din loc în loc, să înalţe viaţa intelectuală a naţiunii sale, să aducă pe oameni, după credinţa sa, la puritatea primitivă pe care o primiseră din cer. Când a murit, în etate de 75 ani, a fost, se zice, obiectul unui doliu de trei ani. pentru discipolii săi, cari s-au înmulţit cu timpul până au cuprins întreg poporul. Confuciu a fost privit în urmă aproape ca un zeu. In şcoală, copiii, mai înainte

1) O. Willmann, op. cit. I. 143.

d-a începe lecţia şi, la sfârşit, mai înainte de-a pleca, trebuiau să salute mai întâi pe sfântul confucius, apoi pe învăţători.

China este ţara clasică a *regulei* în viaţă, în toate manifestările omului, până la cele mai comune şi neînsemnate. Din practică, din experienţa lor de popor numeros, *Chinezii* au extras continuu prescripţii pentru reglementarea vieţii şi activităţii urmaşilor.

Dacă unele din aceste prescripţii par copilăreşti de migăloase în amănunţimile lor pedante, sunt multe, foarte multe, întemeiate pe dreaptă judecată şi justificabile prin o raţiune practică sănătoasă.

Scopul lor ultim nu e a stabili ordinea în mulţime? a evita împietarea exuberantei manifestări egoistice a unui individ asupra drepturilor la pace şi linişte a celorlalţi? a asigura şi traduce în manifestare exterioară respectul ce datoreşte omului semenul său, recunoştinţa către părinţi, bătrâni, rude, către cei dela cari a primit bunurile ce-l susţin în viaţă?

Dacă aceste reglementări merg până la prea microscopice detalii, indicând gradul de înclinaţie a capului şi corpului, după gradul de rudenie, etc., aceste particularităţi nu ne vor împedeca de-a vedea principiul uman care le-a dictat.

Formalismul lor nu e de respins, decât numai întru-cât se constată eventual că nu răspunde unei intenţii conştiente interne. Lipsa acestei intenţii însă n-a putut fi iniţială, nici universală. Altfel, nu s-ar putea explica naşterea, la început, a sistemului de semne exterioare, destinate a manifesta sentimente determinate de respect, recunoştinţă, veneraţie, deferenţă către alţi oameni.

Când se întorc copiii dela şcoală acasă, e o

minune să-i vezi mergând în ordine, fără a striga, fără a sări, fără a se bate, ba chiar fără a privi în dreapta şi în stânga, salutând pe superiorii ce întâlnesc. Cum intră în casă, salută zeii casei, pe bătrâni, pe părinţi; iar, dacă e un strein de faţă, îndată, după-ce salută pe zei, se închină cu respect înaintea streinului.

Cum s-ar putea altfel să trăiască mulţimea omenească în societate fără deprinderea ordinii şi a respectului omenesc?

Negreşit, în viaţa şcolară ne aşteptăm să găsim un belşug de regule şi dispoziţii. Unele din ele merită să fie reţinute.

Se prescrie, în şcoală, cum să stea elevul drept; cât să ţină cartea departe de corp; cum să scrie, ca să nu-şi mânjească degetele de cerneală, etc. O mulţime de poveţe de detaliu, cari, dacă nu sânt întemeiate pe consideraţii teoretice generale, nu e mai puţin adevărat că arată până la ce grad spiritul acestui popor se preocupă de formarea bunelor deprinderi la copii.

Se recomandă scularea de dimineaţă, când spiritul lucrează mai cu energie şi mai dispus. Dacă mintea se oboseşte, se recomandă apoi mişcare sistematică din umeri, ridicându-i în sus, dându-i înainte, înapoi, de mai multe ori. Nu vă gândiţi, auzind acestea, la sistemul modern suedez, la aşa zisele mişcări de ordine sau gimnastică de cameră?

Cu deosebire importantă şi instructivă este prescripţia modului cum trebue să se utilizeze cărţile: un fel de dietetică a lecturei. Să nu se treacă dela un capitol la altul al cărţii mai înainte de a se fi imprimat bine în minte cel precedent; şi să nu se înceapă lectura mai multor cărţi de

o dată. *Multum nom multa*, ziceau şi Latinii, relativ la aceiaşi ordine de lucruri.

Chinezii aveau o comparaţie pentru ilustrarea poveţei lor. O comunic pentru plasticitatea ei. O căldare de apă, dacă o ţii mult timp la foc, începe a ferbe; dacă însă o iei mai înainte d-a începe apa să fearbă, şi pui alta în loc, nu va clocoti nici o picătură din dânsa. Tot aşa fac şi oamenii cari numai frunzăresc cunoştinţele: cu toată căldura zelului lor, nu aduc nici un rod.

Statul chinez, ca atare, s-a îngrijit de organizaţia învăţământului public încă de mult. In secolul al 11-lea a. Ch., s-au înfiinţat şcoli de mai multe grade, în toată împărăţia. Un început se făcuse deja cu trei mii ani a. Ch.

In *China* modernă, însă, învăţământul a devenit o afacere aproape privată; a rămas totuşi sub supravegherea statului, care, din sec. 7-lea d. Ch., a adoptat un sistem de examene pentru absolvenţii tuturor gradelor de şcoli. Aceste examene dau titluri şi drepturi în stat.

Şcoala e astfel un mijloc de a ajunge membru considerat în societate sau de-a fi funcţionar. Nu e slujbaş în *China*, de or-ce grad, care să nu fi obţinut slujba sa în urma unui esamen de admitere. Nu încrederea superiorului, sau alte consideraţii, ci ştiinţa este titlul ce aduce pe un cetăţean într-o ramură oare-care de activitate publică.

De mijloacele de pregătire pentru aceste examene, statul, care profită de ştiinţa candidaţilor, nu poartă nici-o grijă. Cunoştinţele nu se obţin în şcoli create şi întreţinute de stat. In sarcina particularilor, a familiei, cade grija învăţământului. Statul numai controlează rezultatele finale, punând anumite condiţii de îndeplinit celor car-

vor să ocupe funcţii publice. Negreşit că, indicând ce cunoştinţe trebuie să posedă viitorii slujbaşi, influenţează în mod hotărâtor asupra cuprinsului de îndeletniciri al şcoalelor.

Învăţământul distribuit pe cale privată se desparte în patru grade.

1) Gradul *întâiu*, elementar, cuprinde *scrierea, citirea* şi *memorarea preceptelor* şi *maximelor* cu fond moral. Din acest program elementar să reţinem un lucru: economia de forţă mintală ce se face în alegerea, pentru memorare, a cunoştinţelor ce au valoare în ele însele. Pentru aşa zisul „exerciţiu al memoriei“ nu se întrebuinţează or-ce date intelectuale — procedare absurdă psichologiceşte — ci acele cunoştinţi, maxime şi precepte capabile prin natura lor a folosi în viaţă şi deci meritând să fie cunoscute, prin ele însele.

Astfel de proverbe, pe care copilul le memora, mai întâi, poate fără a le înţelege complect, citäm:

„*Răul se învaţă iute, binele anevoe*“.

„*Raţiunea e pentru inteligenţi şi legea pentru cei lipsiţi de înţelepciune*“.

„*O convorbire cu un înţelept preţueşte mai mult decât zece ani de studiu*“.

„*Caută a-ţi face exteriorul strălucit şi interiorul curat*“.

„*Dacă nu pui tu frâu limbei tale, nimeni altul nu-i va putea pune*“.

Numai în gradul al doilea, în învăţământul pe care l-am putea numi secundar, se dă cheea acestor maxime şi proverbe.

Caracteristic pentru ţara formalităţilor e faptul că unul din punctele esenţiale ale învăţământului elementar, alăturea cu scrierea şi cetirea, este cunoaşterea dela început a formelor de politeţă,

ca bază a culturei, precum şi un studiu asupra ceremonialului.

Chestia din urmă ne face să observăm, în treacăt, cât de „chinezi“, în sensul rău, şi cât de puţin chinezi, în înţelesul de mai sus, sântem noi faţă cu ceremonialul religios al bisericei noastre. Câţi din noi pricepem, cum se cuvine, mişcările slujbei, intrările, ieşirile din altar, ale preoţilor şi diferitele dispoziţii ale serviciului divin ?

A doua treaptă de învăţământ nu e bazată, ca cea dintâi, pe memorare, ci recurge la raţionament. In acest învăţământ „secundar“ se dă explicarea raţională a celor învăţate pe de rost, memorate în mod mecanic, în treapta întâia.

Apoi urmează alte două trepte mai înalte de învăţământ.

In prima se învaţă *versificarea* şi *stilistica* şi tot ce se leagă de acestea: exerciţii practice cu indicarea detaliată asupra erorilor de stil. Iar, în a doua secţie, care e a patra şi cea din urmă treaptă de învăţământ, se fac *disertaţii*, se scriu tratate, şi se dau subiecte de desvoltat, alese din cărţile citite şi studiate.

De notat, ca ceva caracteristic pentru tot învăţământul chinez, e atenţia deosebită ce se acordă învăţării scrierii. In toate aceste trepte de învăţământ, dela cel elementar inferior până la cel superior, se continuă învăţătura scrierii. Scrierea este, desigur, partea cea mai grea din întregul program al învăţământului chinez. Fie care cuvânt, corespunzător unui lucru deosebit, îşi are un semn particular de notaţie. Nu e deloc uşor sarcina să înveţi atâtea semne de notaţie câte lucruri ai de numit şi de scris. In învăţământul elementar, se

dă copilului să memoreze câte patru caractere pe zi, patru semne pentru patru lucruri deosebite. Cine ajunge în tot decursul studiului să cunoască şi să scrie 4800 semne, se poate zice, în adevăr, că atinge apogeul erudiţiei, şi că merită a fi considerat ca cel mai învăţat. Deci nu e de mirare, dacă dela învăţământul elementar inferior şi până la treapta cea mai înaltă, se urmează mereu cu învăţarea şi practica scrierei.

La Perşi.

Putem nota, în privinţa caracteristicei generale a tendinţelor educative la *Perşi*, faptul că ceeace preocupă în întâia linie spiritul persan în educaţie, este formarea morală a omului. Această e relevată de toţi scriitorii antici, cari au vorbit despre educaţia la *Perşi*. Nici nu se putea să fie altfel la un popor a cărui religie constă fundamental în admiterea a două principii: al binelui şi al răului, Ormuz şi Ahriman, dintre cari se sperà şi se credeà că principiul cel bun va trebui să învingă pe cel rău. E, fără îndoială, probă de existenţa unei conştiinţe morale desvoltate, când se concepe întreaga lume sub categoria *binelui* şi a *răului*, un fel de religie morală, bazată firește pe metafizică, dar inspirată de geniul binelui, de geniul moralei.

Şi acest spirit moralizător, pe care îl vedem în religia *Perşilor*, îl găsim şi în sistemul lor de educaţie. Virtutea, la care ţineau cu deosebire *Perşii*, erà veracitatea. Iubirea de adevăr şi spunerea adevărului se cerea dela toţi, erà ceva elementar, şi contrarul inadmisibil.

Modul lor de predare a moralei şi de influenţă educativă, consta în povestirea faptelor zeilor şi

oamenilor mari. Prin exemple, prin dezvoltarea entusiasmului pentru oameni mari, voiau *Perşii* să înrădăcineze în inima tinerimei iubirea de adevăr.

Importanţa acordată veracităţii nu e de loc exagerată. Veracitatea, când e bine împlântată ca virtute, cuprinde în sine multe alte deprinderi morale sau virtuţi însemnate. Curajul bunioară, e un corolar al veracităţii, şi o condiţie a ei. Curajul intelectual, moral nu poate însemnă altceva decât puterea şi dorinţa de a fi şi trăi totdeauna conform cu tine însu-ţi, cu credinţele şi aspiraţiile tale, de a te arătă aşă cum eşti şi deci de a fi cum doreşti să fii. Căci de îndată ce eşti altfel de cum trebule şi cum doreşti să fii, curajul moral încetează, vine laşitatea. Te arăţi cum ar trebui să fii, nu cum eşti. Aşă că veracitatea, aplicată cu consecuenţă, implică în ea multe alte virtuţi.

Educaţia regilor se încredinţa oamenilor aleşi ca cei mai învăţaţi din toată *Persia*. Iar aceştia, ce învăţau pe viitorul rege? Tot veracitatea şi dreptatea şi curajul, şi, pe lângă acestea *magia*. În magia lui Zoroastru se cuprindea sistemul religios şi juridic al *Perşilor*.

Iată cum descrie Xenofon în *Ciropedie* educaţia la *Perşi*. Desigur că această citaţie nu oglindeşte educaţia întregului popor persan, ci numa a unei clase.

„Legile *Perşilor* se îngrijesc de educaţia morală a cetăţenilor. O piaţă depărtată de zgomot şi înconjurată de edificii publice, este locul de întâlnire şi şcoala *Perşilor*. Această şcoală e împărţită în patru părţi destinate: copiilor dela 6—16 ani, tinerilor dela 16—26, oamenilor maturi dela 26—50 şi bătrânilor. În toate dimineţele

copiii şi maturii se întâlnesc, înainte de răsăritul soarelui. Tinerii, afară de cei căsătoriţi, dorm înarmaţi în faţa edificiilor publice, fie spre a le păzi pe ele, fie spre a se păzi pe ei de viţii. Bătrânii sunt liberi de a veni la locul de întâlnire sau de a rămâne acasă, Exerciţiile pentru copii constau în a da cu arcul, a arunca lancea, a încălecă. Şefii fie-cărei secţii consacră o parte din zi spre a judecă delictele comise, precum furturile, minciunile, bârfirile, etc".

Ingratitudinea şi minciuna sunt pedepsite în mod cu totul particular, Băeţii cei mai în vârstă sunt chemaţi a se pronunţa asupra greşelelor celorlalţi, după regulele justiţiei. E o şcoală practică de drept. Se pune mare grijă pentru cultivarea sobrietăţii, stăpânirii de sine, supunerii către superiori şi veracităţii. Tinerii trebuie să steă mereu la dispoziţia superiorilor, spre a face tot ce reclamă binele public.

Ideea de solidaritate socială şi în special ideea de stat era foarte desvoltată. Iată ce se ziceă în o rugăciune:

„O Mitra, uneşte cu 30 de legături pe cei buni, cu 60 pe bărbat cu femee, cu 70 pe şcolar cu învăţător, cu 100 pe fraţi, cu 1000 pe tatăl cu fii, şi cu 10,000 ţara cu regele său".

Nu se vede de aici preocupaţia *Perşilor* de educaţia morală şi mai ales predominarea colosală a ideii de stat? Statul pare a fi mai presus de toate, sau absorbind toate în sine: familie, amiciţie, educator şi şcoală, religie, orice relaţiune interumană. Statul era simbolizat în rege. Unirea dintre ţară şi rege e considerată ca unirea cea mai sacră şi indisolubilă.

La Evrei.

Cunoaşterea educaţiei la *Evrei* e cu deosebire interesantă. Să nu uităm că acest popor e singurul care mai trăeşte dintre toate popoarele lumii vechi. Trăinicia lui etnologică ne uimeşte spiritul. Chiar călcat şi turtit în picioare, a ştiut să găsească forme şi forţe noui de vieaţă, cu cari să se ridice, ba încă nu numai să se ridice, dar chiar să se înalţe ameninţător pentru soarta şi fericirea popoarelor moderne îngrijorate. Îţi face impresia că această fiinţă etnică a descoperit secretul nemuririi.

In educaţia poporului evreu vom găsi o parte însemnată din secretul puterii lui. Să relevăm două principii dominante în constituţia lui sufletească. Mai întâi, o încredere oarbă în sine. Dintre toate neamurile omeneşti de pe pământ, el, poporul evreu, e poporul lui D-zeu! Apoi, o solidaritate sufletească socială extraordinară. O împânzire uniformă şi generală de idei şi credinţe leagă, prin fire invizibile, dar indestructibile, poporul întreg într'o unitate de simţire şi gândire ne mai pomenită.

Şi acest rezultat extraordinar nu este opera impusă a statului, nu se datoreşte unui program uniform de studii şi activităţi, elaborat de nişte învăţaţi şi aplicat în şcoli publice, conduse şi controlate de stat. Ca şi în *China* mai târziu, la *Evrei* totdeauna învăţământul a fost în sarcina familiei. Dar, pe când la *Chinezi* uniformitatea eră dictată indirect de stat, prin programele examenelor de admitere în slujbe publice, la *Evrei* puterea, care uniformiza cuprinsul învăţăturilor în familii, eră D-zeu. D-zeu, care şi-a ales poporul evreu dintre toate popoarele pământului, a luat

asupră-şi sarcina de a-l instrui şi educă. Deşi, din timpurile cele mai vechi, numai familiile s'au ocupat de formarea generaţiilor tinere, fondul de idei şi de credinţe, pe temeiul cărora se lucră în educaţie, erà pretutindeni acelaş: erà însuşi cuvântul lui D-zeu.

Ce legătură mai strânsă între toţi decât însăşi religia lor comună, *religia*, al cărui înţeles etimologic ne duce cu mintea de a dreptul la *legătura* sufletelor de cevà înalt şi puternic, care le susţine pe toate? Şi ce sugestie mai efectivă decât credinţa că învăţăturile, comunicate de o generaţie alteia, nu vin din mintea omenească, supusă iluziilor şi greşelelor, ci direct din izvor supranatural, direct din spiritul divin al providenţei, care se apleacă părinteşte deasupra poporului său ales, se pune în comunicaţie excepţională cu dânsul, ca să-l lumineze asupra destinului şi asupra tainelor lumii? Cunoştinţele dintr'un astfel de izvor sunt ştiinţe. Ele călăuzesc sufletele către aceeaş ţintă; spun omului ce are de făcut în totdeauna; îl luminează în toate împrejurările grele ale vieţei.

Cuvântul lui Dumnezeu, cunoscut astfel de toţi, trebuie ţinut veşnic viu în conştiinţă, şi conştiinţa trebuie să fie totdeauna deşteaptă, căci aşà porunceşte D-zeu.

Omul are ocazie toată viaţa şi în tot momentul, din copilărie, a auzi dorinţele lui D-zeu şi a se conforma lor. Căci se zice în *Deuteronom*:

„Ascultă, Israele. Aceste cuvinte ce-ţi poruncesc azi, să rămână în inima ta. Le vei sădi în capul copiilor tăi şi vei vorbi despre ele când vei fi acasă şi când vei călători, când te vei culca şi când te vei scula. Şi le vei lega să fie semn

pe mânele tale, și le vei scrie pe stâlpii casei tale și pe ușile tale".

Astfel, în tot timpul și în tot locul cuvântul lui Dumnezeu, fie în grai, fie în scris, apare înnaintea copilului, îi pătrunde spiritul și-l face să-l păstreze până la moarte.

Ce nevoie mai e, de multe alte cărți, afară de cele sfinte? Dar acestea trebuie să se găsească în ori-ce casă. Așa se explică observația, făcută de un istoric, pentru ce la poporul evreu, ca la nici un alt popor, se găsesc relativ atât de puține cărți la oamenii lor învățați și atât de multe la cei de rând. Evreul meseriaș, negustor, de afaceri, citește în ore de repaos, mai ales în zilele de odihnă, sărbătoarea, și consultă cuvântul lui D-zeu, biblia, scriptura. E o deprindere intelectuală, un deliciu sufletesc să cate a înțelege, a înterpreta ideea despre D-zeu și poruncile lui, care se găsesc în legile și poeziile lor sacre.

Dar pentru imprimarea în sufletul copilului a acestor învățături se cere o condiție: părinții să aibă autoritate asupra fiilor.

Această autoritate, necesară ori-cărui educator pentru eficacitatea operei sale, o cere chiar D-zeu, care spune în poruncile lui: „Respectă pe tatăl tău și pe mama ta, ca să-ți fie bine și să trăești ani mulți pe pământ".

Iar în cartea proverbelor se află indicații didactice venite chiar din partea lui D-zeu, marelui educator al omenirii, sub formă de poveți către copii și educatori.

„Fiule, ascultă învățătura tatălui tău și nu părăsi povețele mamei tale".

„Fiule, ține-le mereu legate în inima ta: când vei merge, ele te vor călăuzi, când te vei scula,

ele îţi vor vorbi. Căci porunea este *lampa*, învăţătura o lumină şi pedepsele destinate instrucţiei limpezesc mult calea vieţei".

Sfaturi de acestea se găsesc asemenea în Ecclesiasticul.

Poporul lui D-zeu n'a neglijat pedeapsa ca mijloc de-a stabili autoritatea şi asigura rezultatul educaţiei. Ba încă, despre pedepse avem informaţii precise că la *Evrei* erau foarte aspre. Cu o cruzime semitică, SOLOMON, marele înţelept, povăţueşte pe Evrei să-şi bată copiii cât de mult numai să nu-i omoare. Ascultaţi: „pedepseşte copilul tău cât mai e speranţă, dar nu-l ucide. De-l vei lovi cu varga, nu va muri. Bate-l cu varga; îi vei scăpa sufletul de mormânt". In Deuteronom se dă părinţilor poveţe că, dacă copiii sunt vicioşi şi nu ascultă odată, de două ori, apoi să fie duşi la judecata bătrânilor şi acolo să se spună: copilul e lacom, beţiv, etc. Şi atunci poporul întreg să arunce cu petre şi să-l omoare.

Deci nu se glumea în educaţia *Evreilor*. Dacă SOLOMON zicea că bătaia scapă sufletul de mormânt, evident că, în cazul când bătaia nu-şi avea efectul dorit, urma în mod fatal mormântul, omorul. *Evreii* au dus la ultima consecuenţă sistemul penal al disciplinei în educaţie. Fără îndurare şi fără pic de simpatie omenească domnia teroarea neagră a despotizmul asiatic în şcoală.

De altfel, şcoli propriu zise nu găsim la *Evrei* decât în sec. I d. Ch. Şcoli elementare, începuturi de instituţii, aşa cum am găsit în *Egipteni*, unde tinerii să vină şi să înveţe anumite ştiinţe, putem zice că se descoperă chiar înainte de exil. Astfel ar fi aşa zisele *cenobii* ale profeţilor, unde se adunau tinerii ca să asculte tradiţiile sfinte

scripturi şi în speciai să înveţe muzica religioasă.

Muzica a fost totdeauna cultivată de poporul evreu. In serviciul lor divin juca un rol însemnat. Şi, despre harfa marelui lor rege DAVID se pomeneşte în istoria lor ca despre un fapt istoric. Iar, în întâmplările decizive răsboinice, puterea sunetului a înlocuit câteodată pe a armelor. Zidurile *Ierichonului* nu le-a dărâmat fanfara sbuciumătoare a trâmbiţelor ? Inrâurirea dinamică a muzicei predispune la entuziasm. Cultivarea serioasă a efectelor sonorităţii artistice e o cauză şi un semn de escitaţie, adesea de întărire a sufletului.

Scrierea trebuie să fi fost răspândită, chiar în lipsa unor şcoli sistematice. Chiar în poruncile lui D-zeu găsim exprimată o dorinţă care presupune răspândită deprinderea scrisului. D-zeu ordonă să se scrie legile pe porţi, pe stâlpi.

Cu deosebire interesant, din didactica ebraică este metoda de învăţarea iimbilor. Spiritul practic al *Evreilor* a găsit o metodă simplă şi naturală. Incă dela întoarcerea din exil, s'au găsit, în o stare ciudată faţă cu limba scrisă. Limba populară, vorbită, nu se mai aseamănă cu cea literară a scripturei. Deci, ca să citească cuvântul lui D-zeu, trebuiau să înveţe limba ebraică clasică. Şi cum procedau ei, ca să înveţe o limbă, am putea zice *moartă*? Intrebuinţau metoda, care a fost menţinută până în zilele noastre. Se citea tare biblia, se traducea treptat treptat părţi din ea, şi se memora din textul tradus, fără nici o orientare prealabilă de gramatică. A învăţa limba direct, prin cetire, şi a extrage, numai în mod incidental, reguli gramaticale, iată o metodă practică şi raţională care dă resultate minunate în învăţarea limbelor moarte. Procedarea s-a formulat scurt în cuvintele: *lege biblia, relege biblia, repete biblia.*

PEDAGOGIA LA GRECI.

1. Educaţia la Greci.

Lăsăm terenul clar-obscurului istoric, al popoarelor vechi orientale, pe a căror scenă, decorată de pitorescul vremurilor patriarhale, joacă, în umbră, schimbându-şi adesea rolurile, adevărul şi închipuirea, şi păşim, cu oare-care emoţie, pe pământul slăvit al *Eladei*, unde ne întâmpină lumina unei civilizaţii strălucite, cum nu se mai văzuse înainte în lume, şi a cărei splendoare ne uimeşte şi astăzi.

E de un interes deosebit a cunoaşte mai bine şi de aproape cum îşi educa şi forma generaţiile acel popor, care şi azi deşteaptă admiraţia noastră şi face şi azi să se nască în noi dorul de a putea trăi după idealul lui de vieaţă. Nu s'a întors de atâtea ori omenirea cu mintea spre idealul de vieaţă al Greciei clasice, ca spre tipul desăvârşit al vieţii omeneşti? In substanţa sufletească a omului modern intră, ca elemente constitutive fundamentale, produsele caracteristice ale geniului grec. Nu ne putem închipui existenţa noastră culturală fără ele. Fac parte din noi.

Educaţia unui popor se inspiră din idealul vieţii lui. Nu să petreci bine, ci să trăeşti *frumos*, iată scopul vieţii, la Grecii vechi. Să trăeşti frumos adică să faci din viaţa ta efemeră, o viaţă frumoasă, cum ai face ca artist o statue frumoasă. Şi să sfârşeşti frumos viaţa, cu un gest estetic, cum ai termina ca poet, o piesă, cu o scenă înălţătoare, care să rămână în sufletul privitorilor, ca o impresie neştearsă de apoteoză finală. Să mori de bătrâneţe, căzând gârbov la pământ, desfigurat de vreme, nu e estetic. Dar să mori eroic în luptă, cu forţele vieţii întinse vitejeşte, ca nişte pânze de corabie suflate de vânt în largul mării sbuciumate; să dispari ca o vedenie luminoasă, în toiul strălucirii tale, uimind spiritul lumii de scânteierea ultimului tău moment — iată o splendidă încheiere de existenţă.

Şi acest final trebuie să se armonizeze cu tot cuprinsul preţios al vieţii. Valoarea vieţii însă, nu se măsoară după lungimea ei, după cum nici valoarea unei opere de artă nu se judecă după dimensiunile ei. Intr'un spaţiu mic de tablou, cât podul palmei, poate încăpea un cap de operă de pictură nemuritoare. Dintr'un număr mic de ani se poate croi o viaţă memorabilă prin frumuseţea manifestărilor ce o compun. Şi, oricât de mult ar trăi omul, şaptezeci, optzeci, nouăzeci de ani, numărul anilor lui e mărginit. Materialul asupra căruia va lucra ca artist al vieţii, este determinat cantitativ. Nu-l poate spori indefinit. Adausul unei vieţi viitoare, incomparabil mai mare decât fondul real, adaus aşteptat sub forma metempsihozei la orientali, sub forma iadului şi raiului la creştini, nu intră în socotelile etice ale geniului grec. Cantitatea supranaturalistă a vieţii e neglijată. Cât ţi-a dat natura aici pe pământ, în lumea

senzibilă, atât ai de socotit ca vieaţă, din care să construeşti şi pe care să întemeiezi opera fericirii tale. Dacă nu poţi mări existenţa în cantitate de ani, aici ori dincolo de mormânt, cu atât mai mult trebuie să ştii şi să te sileşti a o creşte în calitate. Ce se pierde în întindere, să se capete, de se poate, în adâncime.

Ce concepţie limpede, zămislită în minte trează şi clară! Totuşi să nu ne seducă. S'ar părea că nu ne rămâne, cunoscând'o, decât s'o adoptăm ca bază a idealului nostru de educaţie. Îi lipseşte însă ceva, ca să merite de a fi însuşită de sufletul modern. E prea îngustă. Singura vieaţă şi fericire, care se înţelege în considerările etice ale Grecului antic, e cea individuală. De atunci până azi, sufletul omului a trecut prin experienţe culturale, cari i-au lărgit concepţia de vieaţă şi fericire. În orice caz, centrul de gravitate şi punctul de plecare al judecăţii şi reflexiunii etice este, la moderni, vieaţa şi fericirea totului uman-social. Creştinismul, prin învăţătura lui morală: „iubeşte pe aproapele tău ca pe tine însuţi" a sfărâmat zăgazurile individualismului egoist şi a legat sufletele în armonia frăţiei universale. Simpatia omenească a evoluat. În formula veche a desvoltării şi exercitării vieţii, ca atare, intră azi factori noui, cari dau naturalizmului etic modern, o înfăţişare ideală. În natura individuală trăesc şi funcţionează puteri, a căror tendinţă biologică trece peste cadrul strâmt al intereselor pur individuale Ele devin, în individ, principii active ale aspiraţiilor totului social omenesc De glasul şi cerinţele lor trebuie să se ţină seamă, cu deosebire, în formularea scopului educaţiei moderne.

Exerciţiul normal al forţelor vitale, încordarea armonică a funcţiunilor şi pornirilor firii omeneşti, aşa cum se găsesc în natura individuală, aceasta voiau şi ştiu să îndeplinească perfect de bine Grecii v. hi. Ceiace morala cuprinde obişnuit sub titlul de „datorii către sine însuşi", se punea ca ideal al vieţii, din care, negreşit, decurge şi idealul educaţiei.

Şi cât de complect înţelegeau dânşii cuprinsul întreg al ideii de persoană omenească! Omul nu

este numai inteligenţă, nici numai spirit. Forţele sufletului sunt multiple, cu scopuri şi roluri deosebite; şi, afară de suflet, omul mai este materie. Corpul lui face tot aşa de mult parte din eul lui ca şi activitatea şi achiziţiile minţii lui. Din deopotriva cumpănire a valorii celor două moduri de a fi ale fiinţei omeneşti, trup şi suflet, iese echilibrul şi armonia vieţii. Nimic excesiv şi exclusiv, nimic unilateral şi disproporţionat. O înclinare prea mare spre exerciţiul spiritului sau al corpului, diformează fiinţa omenească, o depărtează dela tipul ei normal şi firesc, o denaturează. Deci o egală atenţie pentru cultura corpului şi a spiritului. Cultura spiritului o dau muzele; a corpului, gimnastica.

Gimnastica şi muza sunt cele două principii didactice ale educaţiei eline, corespunzând celor două părţi ale naturei omeneşti, din dezvoltarea cărora se obţine, ca rezultat ultim, realizarea scopului educaţiei, dedus din scopul vieţii înseşi. A fost acesta un moment aproape unic şi culminant în istoria culturii omului, un moment de echilibru delicat, obţinut de arta magistrală şi de simţul proporţiei cu care era înzestrat geniul grec. Puţină mişcare a lumii istorice, şi echilibrul delicat se va perde. Cumpăna se va pleca într'o parte sau în alta, oscilind nestatornică. In tot timpul evului mediu, va cădea greutatea spre regiunea privilegiată a duhului, sau mai just, se va dovedi o nemăsurată şi nefirească urgisire a puterilor trupeşti. Modernitatea caută încă echilibrul perdut.

E cunoscută importanţa ce punea Grecia veche pe exerciţiile fizice. Jocurile *olimpice*, *nemeice*, *istmice*, *corintice* formau una din legăturile mai însemnate ce ţineau unite între ele diferitele state mărunte ale Greciei; numai puterea de legătură

națională a limbii și a religiei, sta alături cu jocurile gimnastice, în astă privință.

Când venia vremea lor, toate neînțelegerile și certurile ce ar fi existat între cetățile grecești, încetau. Grecii se pregăteau de ducă; și, roturi, roturi, curgeau din toate părțile la *Olimpia*. Acolo, lângă o colină, se afla o dumbravă, închisă cu ziduri, numită dumbrava sacră, pentru că în ea se afla altarul pe care se aduceau jertfe lui Joe. Împrejurul altarului erau patru temple frumoase, dintre cari unul avea înăuntru statuia uriașă a marelui zeu, făcută numai din aur și din fildeș.

Mai înainte de a se începe jocurile, se aduceau jertfe zeilor și li se cântau cântece; apoi, în zori de ziuă, judecătorii aleși a hotărî meritele și a împărți premiile, dădeau semnalul. Cei veniți spre a concura, se pregătiau să se ia la întrecere; iar mulțimea, venită să privească și să aplaudie, se grăbea să-și ieà locurile. Alergările începeau. Cel mai iute de picior, care ajungea mai repede la țintă, era salutat de popor cu strigăte de admirație și cu aplauze nesfârșite. Se întrebau cu toți cine e? al cui este? de unde este? Și era mare cinste pentru părinții lui și pentru orașul în care se născuse. Întrecerile țineau astfel cinci zile în rând. La sfârșit se împărțeau premiile. Învingătorilor li se dedea câte o coroană de ramuri, de măslin sălbatec, tăiate cu un cuțit de aur din dumvrava sfântă. Când li se punea coroana pe cap, se spunea cu glas tare, să audă toți, cum îi chiamă pe ei, cum se chiamă tatăl lor și cetatea lor natală. Bucuria era la culme. O coroană de foi de măslin nu era vre-o bogăție; dar nu pentru câștig se luau Grecii la întrecere, nu pentru daruri bogate, ci pentru onoare și pentru glorie. Coroana o păstrau, ca pe niște moaște sfinte

toată vieaţa, şi preţuia în ochii lor mai mult decât orice comoară de aur.

Când se întorceau învingătorii acasă, ce primire, ce triumf! Renumele lor înălţase renumele oraşului lor natal. De aceea, locurile de onoare în teatru şi pretutindeni, lor li se dau; pe unii îi întreţinea oraşul toată vieaţa pe cheltuiala sa; altora le ridică şi statui.

La început întrecerile dela Olympia se făceau numai în alergare; după cât va timp au început treptat să se mai adaoge, una câte una; ba să se întreacă cine e mai tare la luptă dreaptă, ba cine sare mai bine, ba cine aruncă lancea ori discul mai departe, ba cine călăreşte mai frumos, ba cine mână mai cu meşteşug un car cu două roate tras de patru cai, învârtindu-l în loc, împrejurul unei columne. Mai târziu, au început să vină la jocurile astea de întrecere şi poeţii. Când se odihnea lumea de alergări şi lupte, în pauze, ori seara, după frământările zilei, se luau si ei la întrecere: îşi recitau poeziile. Cel mai aplaudat, care spusese ori cântase poezii mai frumoase, câştigă premiul.

Să căutăm a ne da seamă cum au reuşit *Grecii* să formeze acei oameni aşă de armonic desvoltaţi şi-n ce priveşte corpul şi-n ce priveşte spiritul. Mijloacele de educaţie sufletească şi corporală le găsim organizate în două-trei instituţii principale. Pentru corp sau pentru educaţia trupească găsim gimnastica; pentru educaţia sufletului găsim toate artele, cuprinse sub titlul general de ocupaţiile muzelor. In ocupaţia muzelor intrau nu numai artele propriu zise, dar şi ştiinţa.

Intre muze şi gimnastică găsim o altă instituţie intermediară, împărtăşind atât caracterul educaţiei

fizice cât şi al educaţiei spirituale, anume orchestrica sau arta danţului. In arta danţului se află la origine, întrunite, pe lângă danţ, poezia, muzica şi mimica, arta de a exprima prin mişcări, gesturi, prin întreaga înfăţişare a corpului, sentimente, gândiri anumite. Orchestrica era deci un complex de arte. Cevà din gimnastică şi mimică, apoi muzica, strâns legată cu poezia, făceau parte integrantă din orchestrică.

Gimnastica avea de scop la Greci, aceea ce trebuie să aibă de scop orice exerciţiu fizic: întărirea corpului şi agilitatea lui. Ca un rezultant al acestor două efecte, urmează armonia, ritmul mişcărilor şi graţia generală a corpului, frumuseţa fizică a formelor.

Până în epoca lui Omer, jocurile se practică de popor numai ca pornire liberă, păstrată de obiceiuri, intrată în moravuri. Se înjghebează în onoarea vr'unui oaspete, vr'unui mosafir; la sărbători, în onoarea vr'unui erou mort în luptă. Dar, puţin câte puţin, se organizează în instituţii de stat. Şi acela dintre state greceşti, care dete mai de timpuriu o întocmire însemnată jocurilor şi exerciţiilor fizice, a fost *Sparta*.

Inconjuraţi de duşmani, trăind ca biruitori, puţin numeroşi, în o ţară plină de vrăjmaşi biruiţi, dar încă doritori de neatârnare, *Spartanii* trebuiau să stea vecinic gata de luptă, ca nişte soldaţi în taberele de războiu. Aceasta erà condiţia lor de vieaţă naţională. Trebuiau or să fie organizaţi milităreşte, or să piară. Şi nu numai o parte din naţiune să fie armată, ci tot poporul.

Ce alt mijloc poate dicta instinctul de conservare unui popor mic, închis de toate părţile de

duşmani, pe cari şi i-a făcut singur ori i-a primit dăruiţi de soartă? decât acesta: să fie militar dela mic până la mare, vecinic armat, gata de luptă, şi orce ocupaţie deosebită ar impune indivizilor, în parte, diviziunea muncei sociale, toţi să aibă în comun o îndeletnicire obştească: armele. Popoarele mici, dacă vor să trăiească, trebuie să fie, mai întâi de toate, popoare-armate. Atunci, ca şi acum. Azi, desigur, pe lângă războiul ucigător al săbiei şi glonţului, s'a înteţit şi războiul economic al aurului, care îţi lasă vieaţa, dar îţi iea neatârnarea şi demnitatea. In contra noului pericol, popoarele mici moderne mai trebuie să se pregătească şi în altfel: să fie, pe lângă popoare armate: armate muncitoare.

Necesitatea de Stat a luptei fără răgaz a dat direcţia şi tonul întregei vieţi politice, tuturor manifestărilor publice la *Spartani*. Potrivit cu scopul conservării naţionale, s'au organizat şi reglementat drepturile şi datoriile şi activitatea cetăţenilor cu privire la avere, la vieaţă, la căsătorie, la educaţia copiilor.

Numele lui Licurg (cam pela 850 a Ch.) e legat de legile cari au cârmuit vieaţa politică şi socială a Spartanilor din cele mai vechi timpuri. Licurg s-a gândit că viitorul ţărei lui va fi asigurat, numai dacă s'o îngriji mai ales de creşterea copiilor şi de formarea tinerimii. Cea-ce trebuia mai întâiu de toate, eră să se facă din Spartani oameni voinici şi viteji, sănătoşi şi curajoşi la luptă, aşà ca duşmanii să-i ştie de frică. De munca câmpului şi de meserii s-or ocupà periecii şi robii. Spartanii, însă, să fie şi să rămâe oşteni vânjoşi şi îndrăsneţi, războinici şi fără teamă de dureri şi de moarte. De aceea, cum se năştea vreun copil schilod, se aruncà pe muntele

Taiget, ca să se prăpădească; iar pe ceilalți îi încercau mai întâiu, dacă sunt sănătoși or nu, scăldându-i într'o bae de vin tare. Numai cei ce vor scăpă cu vieață din o astfel de scăldătoare, merită să trăească și să fie crescuți.

Aceștia rămâneau, până la 7 ani, în paza și îngrijirea mumelor, cari trebuiau să nu'i cocolosească, să nu'i facă plăpânzi, ci să'i poarte și vara și iarna tot cu un fel de îmbrăcăminte și să'i deprindă a răbdă de frig și de căldură, spre a se întări. Apoi trebuiau să-i învețe de mici cu mâncarea simplă. Dacă vreunul avea prea mare poftă de mâncare, i se recomandă să-și complecteze porția din furat, dar să nu fie prins. Câed îl prindeau, îl băteau, nu că a furat, ci că a fost prins.

Când împlinea copilul 7 ani, era luat dela părinți și crescut la un loc cu toți copiii de seama lui, luați asemenea dela ceilalți cetățeni. Acolo trăiau și se jucau între ei ca niște frați. Toată ziua alergau, săriau, se luau la luptă, făceau gimnastică. Umblau îmbrăcați ușor, desculți și cu capul gol, ca să se întărească. Noaptea dormiau afară pe paie, fără așternut și fără învelitoare. Ziua trebuiau să se scalde în apele Eurotului. Câte-odată, ca să-i deprindă cu nevoile, nu le da nici să bea nici să mănânce mai multă vreme; și ei se întreceau între ei: cine poate să rabde mai mult. Alte-ori, din nimica toată, ba chiar din adins, îi loveau cu vergeaua ori cu biciul, ca să-i învețe cu durerile. Băieții se întreceau care mai de care să sufere mai multe nuiele, fără să plângă, fără să scoată nici un țipet, fără să facă nici o strâmbătură ori vreun gest de durere.

La vârsta de 18 ani tinerii Spartani, astfel educați, intrau în armată, în care serveau până la vârsta de 60 de ani. La 30 de ani se căsătoreau;

nu mâncau cu nevestele la un loc, ci acestea mâncau acasă cu copiii, iar bărbaţii la masa comună. Ca militari, se pregăteau mereu de bătaie, de credeai că toată Sparta nu e decât o tabără sau o mare cazarmă. Se privia cu ochi buni ca aceşti tineri militari să facă noaptea câte-o escursie de vânătoare omenească, să ucidă sclavi, ca să înveţe a omorî omul fără frică. Un fel de manevre sângeroase. Când veneà vremea ca să plece la războiu, apoi atunci erà toată lumea a lor, de bucurie. Asta aşteptau şi ei. Veseli, cu coroane pe cap, gătiţi ca de sărbătoare, în haine roşii, ca să nu se cunoască sângele când or fi răniţi, zburau la luptă, în zgomotul surlelor sau al buciumului. Nu ştiau ce va să zică a se da îndărăt dinaintea vrăjmaşului. Mumele, când le dădeau scutul la plecare, le ziceau numai atât: „Cu el, sau pe el!“.

Şi femeile erau voinice, căci şi fetele erau educate tot ca băieţii, numai în jocuri şi alergări, sărituri, aruncări cu lancea. Astfel, copiii Spartanilor, născuţi din mume sănătoase şi din taţi puternici, apoi îndemnaţi şi obligaţi mereu la dezvoltarea forţelor trupeşti, ajunseră cu timpul cei mai viteji şi mai luptaci oameni din tot Peloponezul.

Despre partea spiritului, copiii Spartanilor nu căpătau multă învăţătură. Erau învăţaţi doară să fie modeşti, să respecte pe bătrâni şi să vorbească scurt şi cu înţeles. De aceea a şi rămas de atunci până azi zicătoarea: cutare „*vorbeşte laconic*“, adică scurt şi cuprinzător.

La Spartani găsim dar, încă din vreme, organizate sistematic exerciţiile corporale; şi la întâia Olimpiadă ele apar deja întocmite gata. Decând apoi a început obiceiul jocurilor publice naţionale şi întrecerile de tot felul între toţi *Grecii*, în în-

truniri regulate; decând au început jocurile olimpice, pitice, istmice, nemeice, corintice, exercițiile s-au întins pretutindeni, unde era un oraș grec, și deveniră instituții de stat. Exercițiile fizice, dintre care cele mai obișnuite erau alergările, fie pe jos, ori cu carul, întreceri de aruncare cu lancea, arcul, sau întreceri de sărituri, ori de luptă dreaptă, ori cu pumnul (pugilatul), se ridicau la 24 feluri deosebite și ajung treptat, să fie patronate și îngrijite de stat. Statul însuș ia în îngrijirea sa specială educația fizică a tinerilor, încă mai înainte de a se ocupă de educația intelectuală. Gramatica, muzica, tot ceeace intră în educația spiritului, s'a lăsat la început în sarcina și grija particulară a familiei.

S'au instituit astfel gimnazii pentru educația fizică, pentru gimnastică; și după cât-va timp se găsiau gimnazii în toate orașele Greciei. Prezența unui gimnaziu într'un oraș, era semnul că orașul era Grec (Taine). In Atena, pela 700 a. Ch. se întemeiază cel întâi. In timpul lui Solon se găsiau vre-o trei gimnazii mari și alte câte-va mai mici. Aci tinerii își petreceau timpul dela 16—18 ani, aci se adunau cetățenii, ca să se întâlnească, să stea de vorbă, să privească jocurile de întrecere ale tinerilor. La mijlocul acestor gimnazii, de ordinar de formă patrată și așezate pe lângă un râu, se rezervă calea de alergare, terenul de luptă; și, de jur-împrejur, scaune pentru privitori, alee de platani împodobite cu statue de zei. Tinerii veniau să se exerciteze, conduși de monitori și repetitori. Și aceste exerciții ale lor, dându-se împrejurările de spectacol public, deveniau adesea concursuri serioase de întrecere. Pentru ca tânărul să fie primit, la aceste concursuri de întrecere, trebuia să depună un jurământ, care

ținea locul unui certificat de astăzi, cum că zece luni, fără întrerupere, s'a exercitat în diferite întreceri și jocuri în cari voiă să concurcze. Toți erau supuși prealabil la un regim sever. Se cerea o muncă de exerciții la ore regulate și mult; se cerea să întărească mușchii cu apă rece; să se ferească de excitații; să păzească o abstinență îndelungată.

Orchestrica coprindea în sine părți și din gimnastică, din exerciții curat corporale și din muzică. Prin muzică nu se înțelegea numai ceace s'a asociat în spiritul nostru de acest termen, adică succesiunea melodică și combinarea armonică a sonurilor vocale sau instrumentale. Aceasta era numai o parte. Noțiunea „muzică" era mult mai extinsă, coprindea poezia, artele toate și științele, adică toată cultura spiritului. Așa că orchestrica, în care intră dantul din partea gimnasticei, precum și mimica, apoi poezia și muzica, era un compozit de elemente luate și din educația spirituală propriu zisă.

Orchestrica era mai întâi o compoziție de mai multe arte. In adevăr, poetul, odată cu poezia, compunea și muzica după ritmul poeziei, care, la rândul său, varia după sentimentele sau ideile exprimate, și făcea să varieze cu dânsul și mișcarea de expresie a mimicei și dantului. In orchestrică, avem o poezie cântată sau declamată, jucată și mimată. Și anume, mai întâi „jucată" în sensul cel mai complect al cuvântului. Când se recită o poezie, o însoțiau de cântec fie din voce fie din instrument, și, în acelaș timp, cu mișcări de reprezentație mimică și cu mișcări de dant. O parte din orchestrică se poate compară cu opera de azi, în care poezia e cântată și mimată, nu însă și

danţată. Baletul e ceva epizodic în operă, nu o parte constitutivă a ei. Dacă ne am închipuì o operă unde poezia să nu fie numai mimată şi cântată, dar şi danţată, am aveà o imagină mai complectă de orchestrica Grecilor. Iată un exemplu de evoluţia artelor în istoria culturii omeneşti. La început contopite într'un tot unitar, apoi, treptat despărţite, diferenţiate, individualizate în arte speciale.

Poetul la Greci cumula în sine şi poezia şi arta cântării şi a mimării, dar şi a danţului. Casa poetului era, în adevăr, un mic „conservator". Aici veniau tinerii ca să înveţe nu numai poezia, dar şi diferitele evoluţii ce trebuie să observe în cursul danţului, care rămânea să fie apoi mai de aproape condus de „corifeul" danţului.

Reprezentările orchestrice, date pe la sărbători, se săvârşiau de tinerii cei mai aleşi din cetate, din cei mai frumoşi şi exercitaţi. In *Sparta* luau parte la ele tot poporul, în ceeace se numeşte gimnopedii. Dela copii până la bătrâni, toţi cântau din poezie câte o strofă corespunzătoare vârstei. Bâtrânii ziceau: „am fost odată plini de curaj şi de putere". Iar tinerii, cântând, răspundeau: „dar noi suntem încă, dacă voeşti încearcă". Iar copiii urmau: „şi noi vom fi odată, şi încă şi mai mult". (Taine *op. cit.*)

Scopul educaţiei „muzelor", al educaţiei spirituale, eră a deşteptà şi dezvoltà în om senzibilitatea intelectuală pentru arte şi ştiinţe; a deşteptà şi dezvoltà în om facultatea de a primì, înţelege şi a aprecìa bunurile intelectuale comune. Aristip exprima ideia aceasta cu umor: rezultatul şcoalei şi al instrucţiei trebuie să fie cel puţin,

dar neapărat, de a face pe tânăr să nu stea pe piatra statului, ca o altă piatră.

A pune pe om în stare să înţeleagă şi să simtă plăcere la un cântec, a pricepe frumosul şi plăcerea în o operă de artă, a-l pune în stare să se îndeletnicească cu vieaţa intelectuală comună a naţiunii, nu a face un specialist într'o ramură sau alta, a-i da o cultură generală, iată sarcina culturei „muzelor". Se numeşte cultura *„muzicei"*, sau mai just *muzeică* pentru că toate artele şi toate ştiinţele se consideră ca venite dintr'un izvor divin, dela muze. Astfel, amintirea trecutului îşi avea o muză, *pe Memne*, şi pe *Klio*, muza istoriei; asemenea ştiinţa despre stelele cerului era inspirată de altă muză, *Urania*. Apoi ştiinţa în general, sau totalitatea cunoştinţelor, era personificată într'o altă muză, *Polimatia*. Deci cultura întreagă era un dar al muzelor. De aceia învăţarea lor era ocuparea cu muzele şi cultura lor se numia „muzeică."

Când vorbim de cultura „muzeică", în acest înţeles, trebue să ne gândim mai mult la *Atenieni* decât la *Spartani*. Atenienii se făleau cu această parte a educaţiei, şi cu drept cuvânt. Spartanul nu se simţia măgulit când i se dă epitetul de „muzical", ci acela de apărător al statului. Atenienii adăugară la cultura forţei fizice şi pe aceea a muzelor. La Spartani găsim exerciţiile şi danţul; iar poezia numai întrucât stă în legătură cu acestea. Foarte puţini învăţau elementele unei culturi spirituale, chiar a ceti şi a scrie.

In cultura generală elementară a Atenienilor intra scrisul şi cititul, lectura şi memorarea textelor, apoi cântecul şi muzica proprîu zisă. Muzica o învăţă Grecul de mic, în mod practic, la chi-

tarist. Credința generală era că ritmul are o influență asupra sufletului, dându-i o măsură, o dispoziție armonică. Mai târziu se adaugă și educația teoretică.

Cunoștința tonurilor și influenței lor deosebite ajunsese la o rafinare remarcabilă. Se găsise mijlocul de a distinge anumite influențe și efecte ale diferitelor tonuri dela instrumente diferite. Astfel flautul se considerà ca un instrument ce tulbură sufletul, varsă asupra lui adâncimi de jale, aruncă asupra inteligenței nori de patimi, strică armonia internă. Lira cu șapte coarde, din contra, se considera ca un instrument mai propriu pentru educație.

Scrisul și cititul se predau, ca și *muzica*, în școli particulare; erau lăsate în grija familiei, care își trimitea copiii să învețe la un *gramatist*. Statul nu organizase școli pentru răspândirea acestor cunoștinți elementare, dar obliga pe părinți să îngrijească a dà copiilor prilejul de a învățà să scrie, să citească, să cânte și să practice un meșteșug. Obligativitatea nu era sancționată, ca în zilele noastre, prin amende; ci părintelui neglijent i se luà dreptul d'a pretinde copiilor să-l întrețină și să-l îngrijească la bătrânețe.

Treptele în mersul general al instrucției tinerilor greci erau, în scurt, următoarele:

Până la 7 ani copilul ședeà în familie. Erà lăsat în îngrijirea mamei, dar mai des pe mâna sclavilor. Instituția „guvernantelor", e mult mai veche de cum se crede. La *Atenieni* se recrutau guvernante dintre spartane, cari aveau reputația de bune îngrijitoare de copii.

Dela 7 ani începea educația afară din familie. În *Sparta* tatăl de familie luà pe copil la oaspe-

ţele publice. Îl încredinţă în paza unui cetăţean, pentru exerciţiile corporale; acest supraveghetor public era întovărăşit de alţi oameni, încărcaţi cu legături de nuele, cu cari băteau.

La Atenieni, dela 7 ani se începea altă educaţie, scrierea şi citirea în şcolile particulare, la gramatist. După această treaptă, urma învăţarea muzicei, tot în şcoli particulare, speciale pentru această ramură. Apoi tânărul începea să urmeze şcoala de retorică şi gramatică, un fel de învăţământ *secundar*, intermediar între învăţământul elementar al scrisului şi citităţii şi între învăţământul din şcolile filozofice. Dar nu era acelaş om ce da învăţământul *gramaticei* şi al *retoricei*. Gramatica avea şcoala sa specială, unde veniau elevii ce ştiau citi şi scrie. După ce terminau şcoala gramaticei, sau chiar în acelaş timp, se duceau copiii să asculte şi pe retori în şcoala lor proprie. Când se obţineau aceste cunoştinţe, copilul era condus de pedagogi mai departe. Pedagogii erau sclavii, cari nu erau buni de alte trebi; dacă un sclav îşi rupea o mână, bunioară, şi nu mai era bun de altcevă, îl făceau supraveghetor de copii, devenia „pedagog", un titlu puţin onorific, ba chiar de insultă. Acest sclav călăuzia în gimnaziu pe tânărul ce'şi complectă acolo educaţia fizică, în exerciţiile de cari am vorbit.

Când tânărul avea trebuinţe intelectuale mai înalte, urma în şcoile deschise de filozofi. La 20 de ani, de ordinar, se termină educaţia complectă. In şcolile filozofilor putea să între ori-cine, fără anumite cunoştinţe prealabile. Platon cerea totuşi cunoştinţe de matemateci. Şcoalele filozofice nu erau, — cum nu erau de altminteri nici celelalte — instituţii de stat; şi nu venia nicio nenorocire din causa asta. Ba, dacă statul intervenia câteodată,

făcea mai mult rău, prin înrâurirea relativ mioapă a oamenilor politici în materie de evoluţie socială atât de complexă. Aşà e cazul lui Pitagora şi al lui Socrate. Pitagora, pentru că alcătueşte învăţământul superior în mod mai sistematic, în o asociaţie organizată cu reguli, a deşteptat bănueli în stat, care a luat măsuri şi a făcut ca şcoala filozofului să fie distrusă. Deasemenea Socrate şi-a atras pedeapsa şi perderea vieţii pentru învăţăturile sale atât de folositoare societăţii şi pe cari oamenii politici le confundau cu altele. In secolul IV se ia hotărârea ca nici un filozof să nu mai deschiză şcoală, fără învoirea consiliului şi a poporului. Atunci filozofii părăsesc Atena şi nu se reîntorc, până ce nu se abrogă acea măsură retrogradă.

Organizarea învăţământului, ca instituţie de stat ia dezvoltare târziu în cultura greacă şi o găsim mai sistematizată în *Alexandria*, în sec. IV, în celebrul muzeu alexandrin, care avea o întocmire din cele mai interesante. Oamenii de ştiinţă din toate ramurile formau o corporaţie compusă din 100 membri, cari aveau în palatul muzeului locuinţă, întreţinere; mâncau în comun, aveau la dispoziţie tot ce le trebuia pentru ştiinţă, o bibliotecă vastă, unde se găseau toate operile scrise în diversele ramuri şi în toate limbele; aveau pentru fizică aparate; pentru astronomie, instrumentele necesare; pentru ştiinţele naturale, o grădină botanică, o menagerie. La dispoziţia lor se punea din belşug hârtie, toate rechizitele de scris şi copişti. Nicio grijă nu mai aveau oamenii aceia, decât să lucreze pentru adevăr şi ştiinţă. Închipuirea unei astfel de instituţii de stat, ni s'ar părea azi o utopie de vizionar.

TEORIILE PEDAGOGICE LA GRECI.

—Poporul grec vechiu a dezvoltat şi o teorie a educaţiei.

Cel ce dezvoltă, pentru întâia oară, un ideal de educaţie, scos dintr'un întreg sistem de gândiri asupra omului, vieţii, lumii, societăţii, e PLATON. Inainte de el găsim, maiştri în arta educaţiei, pe SOFISTI şi pe SOCRATE.

Sofiştii, Socrate.

Sofiştii. — Sofiştii voiau să înveţe pe om mijloacele cele mai apte pentru influenţarea societăţii *retorica*. Şi când se dedeau ca învăţătorii *virtuţii* înţelegeau, prin „virtute", tot însuşirea cu care se poate ridica un om mai presus de ceilalţi.

Dar învăţătura *sofiştilor* a degenerat. Virtuozitatea lor de a argumenta pentru ori-ce chestie, şi în or-ce senz, a căzut într'o beţie ameţitoare de vorbe. Semnul degenerării intelectuale s'a manifestat în pretenţia lor de a vorbi în aceeaş chestie şi *pro* şi *contra*, cu aceeaş forţă de argumentare. Şi, că boala era fără leac, se putea înţelege din altă pretenţie şi mai izbitoare: de a întemeia pro-

cedarea lor pe o teorie filozofică, după care avem atâtea criterii ale binelui şi ale răului câţi indivizi sânt, şi că, „omul este măsura tuturor lucrurilor“.

Socrate. — Socrate (469—399 a. Ch.) a fost parcă întruparea instinctului de conservare al civilizaţiei eline, ridicat încontra ameţitoarelor doctrine ale *Sofiştilor*. Nici nu se putea o forţă mai sigură încontra înfumuraţelor pretenţii ale talentelor mândre şi admirate, reprezentate prin Gorgias, Protagoras, Prodicus, etc., decât modestia răbdătoare şi blajină, dar totodată muşcătoare şi nemiloasă a acestui spirit solid, sănătos, adânc, care venia, cu aer de elev smerit, să înveţe dela Sofişti aceea-ce numai el singur ştia mai lămurit decât toţi muritorii timpului. Din ciocnirea ştiinţei lui profunde, dar ascunse, cu superficiala fanfaronadă deşartă a sofiştilor, ieşia acea *ironie* arzătoare, care cauteriza adânc în spiritul public cangrena făcută de molima negustorilor de sofisme. Trebuie să fi fost un spectacol neînchipuit de instructiv, să vezi, când în piaţă, când în grădina publică pe Socrate la luptă dialectică tacticoasă cu câte-un sofist de frunte, şi Grecii roată împrejurul lor, ascultând atenţi la întrebările din-ce-în-ce mai interesante ale filozofului şi la răspunsurile tot mai încurcate ale sofistului, până când acesta, scos din răbdări, dat pe faţă că nu ştie ce spune, pleca furios, ocărând pe Socrate pentru mania lui d'a tot întreba şi descoase şi de a nu lăsa pe om să vorbiască pe neresuflate, în discursuri lungi şi pompoase. Ce haz trebuie să fi făcut publicul de aerul naiv, modest şi serios al marelui gânditor, care, prin câte-va întrebări înţelepte, punea în dezordine şi pe goană armata de silogizme şi de sofizme a celui mai iscusit retor!

Socrate n'a dezvoltat, ce e drept, o teorie complectă a educaţiei; dar lumea a învăţat dela el o metodă pedagogică admirabilă, aceea de a conduce, prin întrebări, spiritul altuia la găsirea adevărului. El este întemeietorul *euristicei*, o parte esenţială din arta didactică, de care avem atâta nevoie în învăţământul nostru secundar, pentru dezvoltarea spontaneităţii mintale. Nu e nimic mai nepotrivit, ca procedare didactică, în şcolile secundare, decât a perora, de pe catedră, asupra unui subiect, în monologuri universitare, lăsând spiritul elevilor să te asculte pasiv şi să primească de a gata adevărul. Socrate, în metoda ce poartă numele său, ne-a învăţat cum să facem ca însuşi spiritul auzitorului să găsiască adevărul ce voim să i-l spunem. Ceea-ce găseşte mintea noastră proprie, ni se pare mai luminos, căci răspunde unei trebuinţe mintale simţite, ne instrueşte mai desăvârşit, se sapă mai adânc în memorie, şi — câştig încă şi mai însemnat — ajută la dezvoltarea forţelor noastre de achiziţie mintală, prin exerciţiul pus în căutarea adevărului.

Dacă pedagogia n-ar fi învăţat prin Socrate, decât învederarea mijloacelor didactice de a mări spontaneitatea intelectuală a elevilor, numele marelui înţelept atenian ar trebui să figureze în lista întemeietorilor ştiinţei noastre. Dar mai avem de adunat câteva idei pedagogice instructive, răspândite de Socrate în învăţăturile lui, pe cari le-a. cules Platon şi Xenofon.

Educaţia morală proprîu zisă, care ridică pe oameni deasupra semenilor, stă, după Socrate, în câştigarea puterii de a rezista la apetiturile senzuale, la foame, sete, etc. Cel-ce'şi stăpâneşte slăbiciunile sale proprii, va fi în stare să cârmuiască şi pe ceilalţi oameni.

Pedagogia lui Platon.

Cel mai complect sistem de educaţie din câte ne prezintă istoria pedagogiei antice este, incontestabil, sistemul unitar, admirabil alcătuit din vederi geniale de spiritul strălucit al lui Platon (428—347 a. Ch).

Educaţia are de scop după Platon a da şi sufletului şi corpului perfecţia de care sânt capabile, sau, după altă formulare, a armoniza raţiunea cu deprinderea, a face ca sentimentele de iubire, ură, frică, veselie, întristare, să stea în acord cu ceeace trebuie să fie, în aşa mod încât să te simţi, fără să-ţi dai seamă, în armonie cu raţiunea. Mijlocul asupra căruia insistă şi revine Platon, este acela al practicei, acela de a da deprinderi prin exercitarea cu lucruri chiar. Nu e destul să se spună doar copilului: fă aşa sau alt-fel; ci să i se dea prilejul chiar de a face ceea-ce trebuie să ştie şi să poată face.

In ce priveşte educaţia specială a inteligenţei pentru o carieră, trebuie iarăşi un exerciţiu în aşa fel, ca să se producă o înclinaţie pentru acea activitate.

Dar cine să facă educaţia? In mâna cui va fi dată formarea omului, după acest ideal? Platon e pentru educaţia de Stat, nu pentru educaţia în familie.

Statul e marele educator; el trebuie să aibă în mână controlul şi aplicarea mijloacelor pentru îndeplinirea scopului său, care este a face pe fiecare membru să se bucure de binele obştesc, rezultat din normala funcţiune generală a tuturor.

Platon voeşte o deosebire de educaţie după diferite clase de oameni. Clasele omeneşti, însă,

după cari îşi întemeiază Platon deosebirea de educaţie, nu sânt clasele istorice, artificiale, întemeiate pe condiţii de naştere şi origine. Nu; ci clasele naturale, izvorâte din deosebirea firească de aptitudini naturale. In limbajul lui metaforic, în fie-ce om Zeul a pus la naştere un element deosebit: în unul aur, în altul argint, în al treilea aramă, şi aşa mai departe. Fie-care se naşte cu un grad şi un fel deosebit de geniu, talent, dispoziţii. Inegalitatea naturală a oamenilor face din ei clase naturale deosebite, după asemănarea gradului şi felului lor de aptitudini înnăscute. Aceste clase nu se confundă cu cele stabilite prin legi şi obiceiuri. La temelia lor stă o cauză organică, determinată de constituţia sufletului şi a corpului. Şi adesea superioritatea firească nu corespunde cu cea tradiţională. Unul poate să facă parte din clasa întâia socială, după legi şi obiceiuri, şi să aibă în natura lui ca element constitutiv „aramă", să facă parte din clasa de jos, după natură. A pune în acord aceste două feluri de clase, cele istorice cu cele firești, iată o mare, o genială ideie de îndrăzneţ reformator social.

Din cele trei *categorii* — nu clase — de oameni: Unii, lucrează pentru întreţinerea societăţii, pentru producerea mijloacelor materiale de trai; alţii, lucrează pentru apărarea şi conservarea societăţii de pericolele ce-i ameninţă existenţa; în fine, alţii, urmăresc adevărul şi binele şi caută să-l realizeze în lume şi în conducerea oamenilor.

Cei dintâi sânt industriaşii; cei de al doilea războinicii; cei de al treilea sânt cârmuitorii.

Platon cu deosebire se îngrijeşte de cârmuitori şi războinici. In-ce mod voeşte el să ajungă la formarea acestor categorii de oameni, cari îşi au un rol determinat în societate, dela o etate

oare-care, anume decând începe diferenţiarea între indivizi, decând se începe adică pronunţarea aptitudinilor fie-căruia?

Cum se naşte copilul, e luat din familie, dat în pază, îngrijirea şi alăptarea unor doici, funcţionare ale statului. Aceste doici au primit deja, prealabil o educaţie specială în vederea scopului ce sânt chemate să realizeze şi au prescripţii ce trebuie să îndeplinească în slujba lor.

Dădacele, ne-având altceva de lucru decât să vază de copii, după nişte reguie şi norme cunoscute, se vor ocupa mai mult şi poate mai cu pricepere de creşterea lor chiar decât unele mame de familie.

In aceste prime instituţii de stat ale lui PLATON stau copiii până la şase ani; sânt îngrijiţi fizicește; instinctele rele sânt comprimate în interesul societăţii; şi călăuzirea se face de timpuriu, pe baza unor principii psihologice, pe cât permite ştiinţa timpului. Aceste funcţionare, dedate la îngrijirea copiilor mici, îşi aleg singure dintre ele 12 femei, ca inspectoare. Când copiii ajung să se poată juca, sânt conduşi la locul din jurul templului, şi acolo, subt paza doicilor, cari, la rândul lor, sânt supraveghiate de inspectoare, se joacă toţi la un loc. Se stabilesc astfel între ei relaţii sociale încă de mici; simpatia se exercită pe un teren mai întins omenesc, şi iea dela început forma mai general socială.

Peste toţi funcţionarii educaţiei se află unul mai mare, care ar corespunde cu ministrul instrucţiei de azi. Acesta e ales din cei mai apţi în ale instrucţiei şi educaţiei; are sarcina cea mai importantă şi cea mai grea din stat, pentru-că trebuie să deschiză ochii asupra întregei opere

de educaţie, să apreţieze şi să îndrumeze totul. Dela direcţia pe care o va da el educaţiei, va atârna evoluţia întregei societăţi. Căci, după-cum planta, dacă e pusă dela început într'un mediu favorabil, ia o direcţie frumoasă în creşterea ei, tot aşa şi omul va avea, în dezvoltarea sa, o direcţie corespunzătoare educaţiei ce va primi în întâia etate a vieţei.

Până la şease ani, copiii de ambele sexe stau în comun. După aceea, încep exerciţii corporale deosebite, mai sistematic; pentru băeţi, bunioară, călăria, lupta, danţul, etc. De abea la 9 ani cere PLATON să se înceapă *cetirea şi scrierea*. Până atunci copiii îşi vor întări corpul în exerciţii şi jocuri, supraveghiate de femei.

Jocul este unul din instrumentele cele mai interesante de educaţie. PLATON iubeşte şi recomandă jocurile, fiind-că înţelege importanţa lor educatoare. Dar, cu privire la ele mai recomandă un lucru, care merită să fie meditat. El sfătueşte ca copiii să nu introducă nici-o modificare în jocurile ce li se dau, să se deprindă a păstra ceea-ce au învăţat odată şi să nu dorească inovaţii... Prin schimbări în jocuri, spiritul copiilor s-ar deprinde a cere mereu noutăţi şi când vor fi maturi, nu se vor mai supune uşor legilor stabilite.

Iată o recomandaţie, care nu prea părea necesară, dându-se spiritul extrem de conservator al copiilor în respectarea legilor jocului. Dar motivul este şi mai curios: să se evite deprinderea de a cere, la maturitate, schimbări în legile stabilite ale Statului. Mai înainte de a osândi aceste dispoziţii pedagogice, trebuie să le înţelegem. PLATON avea în minte natura aşa de mobilă, nes-

tatornică şi rebelă a neamului său, care nu se împăca uşor cu autoritatea omenească. Să nu uităm apoi adevărul: că legile sânt temelia statelor. Schimbările dese în legi aduc slăbirea credinţei în trăinicia lor, face de se clatină primejdios clădirea totală a ordinei în stat. Deosebit de asta, mai trebuie să adăugăm un motiv luat din psihologia personală a reformatorilor: Platon crede în idealul său; şi, dacă voeşte să nu se schimbe nimic din alcătuirea statului, e pentru-că statul e creaţia sa de artist sociolog. Reformatorii sânt porniţi către intoleranţă, după izbânda practică a ideilor lor.

Dela 9 ani, copiii încep a avea o educaţie *muzeică*, în înţelesul antic al cuvântului, adică literară, ştiinţifică, artistică. Toate acestea trebuiesc făcute atrăgătoare, căci Platon nu vrea pedepse şi silnicie în pedagogie, ci învăţământ interesant.

In privinţa *muzicei*, cere să se dea aceea care formează caracterul; nu orice muzică, ci numai aceea care inspiră curaj, disprețul durerii şi cel puţin, care are de scop a calma individul, iar nu a'l tulbură.

Acelaş lucru cere Platon şi dela *poezie* şi pune, cu drept cuvânt, mare preţ pe cele dintâi bucăţi de lectură poetică ce le face un om în vieaţă, căci pe baza acestor întâi impresii sufleteşti adânci, se va forma caracterul copilului. De aceea Platon e foarte sever cu poeţii, pe care îi supune unei critici riguroase; şi cel mai aspru criticat, e tocmai cel mai mare dintre toţi, Omer. Căci, zice Platon, cum se poate să se dea copilului ca idealuri nişte zei, ca cei din Omer, zei intriganţi, ordinari, viţioşi? Când astfel de idealuri se înfă-

ţişează subt forma cea mai atrăgătoare copiilor, la ce trebuie să ne aşteptăm?

Dupăce s'ar face astfel educaţia artisfistică, ce mai rămâne pentru complectarea creşterii unui războinic?

Rămâne tocmai ceace formează caracteristica propriu zisă a războinicului: întărirea corpului, câştigarea agerimii şi voiniciei fizice.

Platon inzistă mult asupra acestor două feluri de educaţii: asupra educaţiei *muzeice* sau artistice, literare, şi asupra celei fizice; una fără alta produce fiinţe unilaterale. Cultura literară formează spiritul; dar, dacă corpul s'a neglijat, omul nu se va bucură poate mult timp de tezaurul câştigat prin îmbogăţirea spiritului. Dacă apoi numai corpul a fost educat, omul va fi, desigur, puternic, viguros, dar îi vor lipsi acele însuşiri ce-l fac părtaş la viaţa socială culturală a timpului.

O simplă forţă fizică brutală nu e demnă de un om întreg. Exerciţiile fizice n'au de scop numai întărirea corpului ca atare, puterea fizică. Nu aceasta dă biruinţa în luptă, ci sufletul care o pune în mişcare, curajul. Deci, în prima linie, ţinta chiar a gimnasticei e a dà tăria sufletească necesară eroului. Pe lângă lupte şi jocuri, Platon recomandă astfel tactica războinică un fel de manevre de luptă cu armele, cu arcul, etc.; precum şi vânătoarea. Aceste exerciţii înlesnesc deprinderea prevederii în acţiune, stăpânirea de sine, stăpânirea pornirilor pătimaşe, cari slăbesc bărbăţia viitorului luptător.

Mai deosebit şi cu mai multă predilecţie se ocupă Platon cu educaţia clasei cârmuitorilor, acelor oameni, cari vor avea o înrâurire practică

asupra societăţii, şi vor îndrepta evoluţia socială către un ideal. Platon, negreşit, nu primeşte pe oricine să fie educat pentru o astfel de menire. Pentru o funcţiune socială aşà de înaltă, se cere o natură de elită, tot ce e mai distins, „aurul“ societăţii; se cere ca omul, destinat a cârmui pe alţii, să aibă în firea sa, dela zei, elementul constitutiv cel mai superior, „aurul“, după cum războinicii posedau elementul de „argint“; de aceia Platon nici nu le-a dat acestora o cultură intelectuală adâncă. Omului, însă, destinat a conduce societatea către o ţintă, i se cere, desigur, o natură şi o cultură superioară. El reprezintă raţiunea socială, după cum luptătorul reprezintă voinţa socială. Idealul voinţei e curajul; şi aceasta era ţinta educaţiei războinicilor. Idealul raţiunii e înţelepciunea, *sapientia;* şi aceasta va fi scopul educaţiei cârmuitorilor.

Ce pregătire cere Platon să se dea viitorului cârmuitor de oameni? Nu atât educaţia estetică-literară; aceasta e ceva secundar, nu prin ea se vor forma calităţile naturale ale cârmaciului înţelept. Acestui om superior trebuie să i se dea putinţa de a privi în lumea supra-senzibilă a ideilor unde se găsesc prototipurile şi modelele perfecte ale tuturor lucrurilor, fiinţelor şi ideilor din lumea senzibilă, în care trăim, şi din omenirea, pe care cârmuitorul e chemat s-o călăuzească. Ca să ştie cum şi încotro s-o conducă, are nevoie să aibă ochii aţintiţi asupra idealurilor din regiunea noumenului, de unde va căpăta inspiraţii şi intuiţii supreme.

Dar ca să poţi intra în regiunea ideilor perfecte, trebuie să ai, mai întâi, calitatea inerentă

a intelectului, care-ţi dă dreptul, şi ştiinţele necesare cari îţi deschid drumul la dânsa.

Cari vor fi acele ştiinţe, ce vor înlesni intelectului apropierea de lumea ideilor, de acea lume de unde viitorul cârmuitor de oameni va lua modele şi regule de conducere? Platon n-a găsit, firește, mai potrivite decât tocmai acele ştiinţe, cari, pe timpul lui, ocupau locul întâi, matematicele. *Aritmetica*, *geometria*, *astronomia* şi *muzica* teoretică sau *acustică*, iată ce trebuie să fie cunoscute de cei destinaţi carierei înalte a cârmuirii de oameni.

Astronomia, asemenea, va trebui predată, ca să ştim să privim cu pricepere frumuseţea cerului, ca să putem admira cu ochii minţii ceace vedem cu ochii fizici. Studiul astronomiei, deprinzând pe om a se uita în sus, în spre cer, va îndrepta, crede Platon, natura omului spre înălţimea idealului.

Şi mai trebuie ceva pentru complectarea educaţiei conducătorului de oameni. Mai trebuie *dialectica*, partea cea mai înaltă a culturei spiritului. Dialectica se va preda totdeauna în urma celorlalte cunoştinţe; ea va trebui să formeze coronamentul culturei intelectului. Deaceea Platon recomanda ca această ultimă podoabă a spiritului să nu se dea decât la vârsta de 30 ani. Cu ajutorul ei, spiritul va sintetiza toate cunoştinţele obţinute dela celelalte discipline; şi va privi asupra lumii de cunoştinţe, cum privim de pe un pisc înalt asupra lumii înconjurătoare.

Ceea-ce rămâne valabil din concepţia lui Platon este ideia că spre a pretinde şi aspira la sarcina de conducător al Societăţii, al celei mai

complexe din realităţi, trebuie să ai o cultură şi o aptitudine intelectuală superioară. Dar mijloacele de cari dispunea el, pe timpul lui, sunt oare suficiente pentru pregătirea unui cârmuitor de oameni?

Cultura matematicei e negreşit escelentă în educaţia mintală, dar e cu totul insuficientă pentru formarea unui om de stat. E zadarnic şi copilăresc refugiul în dialectică şi în cultura generală a logicei; pentru formarea cârmuitorilor trebuiesc cunoştinţi anumite sociale şi biologice. In măsura în care spiritul lor va fi înarmat cu astfel de cunoştinţe, vor răspunde şi dânşii menirii lor. Pe timpul lui Platon ştiinţele sociale nu prea erau dezvoltate. Aristotel scrie, ceva mai târziu, un tratat de *Politică*, unde expune mai multe teorii asupra statului, asupra guvernământului, cristalizând în erudita sa operă cea-ce poate se găsea răspândit, şi oare-cum în aer, în Grecia veche.

Dar cea-ce e şi mai surprinzător, e că Platon nu s'a gândit a da omului de stat, cel puţin cultura istorică. Istoria făcuse deja progrese la Greci; totuşi Platon nu preţueşte marele folos al istoriei în formarea spiritului.

Pedagogia lui Aristot.

Aristot (384—322 a. Ch.), discipolul divinului Platon şi educatorul marelui Alexandru al Macedoniei, întemeietorul şcoalei peripatetice în Atena în care îşi profesa principiile plimbându-se sub cer liber cu şcolarii, în grădinile *Lykeion*; Aristot, călăuza gândirii filosofice a omenirii în tot timpul evului mediu, a practicat arta educaţiei în împrejurări excepţional de fericite şi a gândit asupra ei cu un interes tot aşa de viu, ca şi stră-

ducitul său profesor — de care se deosebeşte, însă, în unele privinţe.

Admite, negreşit, ca şi Platon, că educaţia aparţine statului. Aceasta era, de altminteri, o ideie care aparţinea timpului său şi naţiunii eline în genere. Nu împărtăşeşte însă nici credinţa metafizică fundamentală a maestrului său despre existenţa unei lumi suprasensibile, alcătuite din idei de sine stătătoare, nici admiraţia exagerată a lui pentru influenţa educatoare a matematicelor. Ba încă, în practica sa de educator, de aşa puţină consideraţie se bucurau aceste ştiinţe, încât pe Alexandru Makedon nici nu l'a învăţat de-loc *geometria*, sub cuvânt că din studiul acesta nu câştigă nimic caracterul omului; dar l'a învăţat *ştiinţele naturale*, şi mai ales, l'a familiarizat cu poemele lui Omer, fără a se teme, ca Platon, de înrâurirea periculoasă a poetului.

De sigur, efectul ieşit din atingerea unui suflet tânăr cu lumea închipuită a poeziei nu atârnă numai de cuprinsul acelei închipuiri, ci şi de natura sufletului, care primeşte din toate excitaţiile lumii mai cu samă tot ce se potriveşte cu natura şi pornirile sale înnăscute. Dacă tânărul Alexandru Makedon nu se despărţea de *Eliada* lui Omer şi vedea în Achile modelul său de imitat, e şi pentru-că în firea viteazului cuceritor al Orientului trăiau apucăturile mâniosului erou al lui Omer.

De altfel Aristot, ca şi Platon, atât în teorie cât şi în practica educaţiei, punea preţ mare pe *gimnastică* şi *muzică*, pe *elocuenţă*, *dialectică* şi *politică*. Prin faptul că lasă departe în umbră matematicele, ca mijloc de educaţie, şi insistă asupra poeziei, pedagogia Stagiritului prezintă mai puţin caracterul realist şi mai hotărât pe acela al

direcției clasice, în înțelesul modern al cuvântului, întrebuințat azi spre denumirea unuia din curentele principale ale organizării învățământului.

Sistemul său pedagogic și-l clădește Aristot, ca și marele său maestru, pe o bază sociologică politică. Omul este o ființă socială. Puterea ce stă deasupra lui e statul, care hotărăște funcțiunile și scopurile activității sociale. Între modurile de manifestare ale vieții sociale, este și educația; deci o teorie completă a vieții și funcției societății, determinând scopurile sociale și mijloacele pentru realizarea lor, arătând tot ce contribuie la sănătatea și buna stare publică, trebuie să trateze și despre educație, despre mijloacele de formare a omului și a cetățeanului. Așa că teoriile pedagogice fac parte din știința societății și practicarea lor din viața societății.

Filosofia politică socială a lui Aristot e cu totul teleologică. Societatea, statul, ca stat, are un scop în activitatea și funcțiunea sa. De asemenea or-ce ființă, în viața sa, și or-ce profesie social deosebită. Omul, pe lângă scopul special al profesiunii sale sociale, mai are unul, ca om.

Care e scopul ultim al statului și al indivizilor ce-l compun, scopul suprem, în fața căruia toate sânt mijloace, și care se caută pentru sine, nu ca mijloc pentru altceva mai presus de el? Acest scop final e fericirea. Aristot este eudemonist. Fericirea e scopul ultim al vieții, al societății, al omului.

Cum se realizează fericirea? În ce constă ea pentru individ? După-ce arată, în *Etica* sa, toate răspunsurile relative la *bunul* suprem, adică la cauzele obiective ale fericirii, și la *binele* suprem, adică la natura psihologică a fericirii, Aristot se

opreşte la părerea că fericirea stă în activitate, şi anume în funcţionarea celei mai înalte facultăţi, care constitue caracteristica proprie a fiinţei omeneşti, ca atare. Căci, după-cum fie-care profesiune specială există în vederea unei anumite funcţiuni şi trăeşte din îndeplinirea scopului existenţei sale, tot astfel şi omul are pe pământ o funcţiune de îndeplinit, ca om, şi pentru îndeplinirea acesteia trebuie desfăşurată activitatea unei facultăţi proprii, care aduce ca rezultat fericirea, scopul vieţii omeneşti.

Şi care este acea funcţiune proprie omului, şi din activitatea căreia rezultă realizarea scopului vieţii?

Funcţiunile vieţii de nutriţie, vieţii vegetative nu pot să fie. Acestea nu sânt particular omeneşti, ci sânt comune tuturor fiinţelor, deci şi plantelor. A trăi numai pentru a trăi nu poate fi scopul vieţii.

Nici sensibilitatea nu e ceva specific omenesc. Sensibilitate au şi animalele. Ca izvor de fericire, aceasta ar fi tot aşa de jos ca şi animalitatea.

Ceea-ce e propriu omului, trebuie să fie o facultate superioară a sufletului, şi care nu se află în comun la animale, plante şi om. Aceasta e raţiunea.

In activitatea raţiunii stă înalta fericire rezervată omului, şi din funcţiunea acestei facultăţi îşi ia naştere virtutea. Virtute şi raţiune e tot una, după Aristot. A fi virtuos, e a fi înţelept, adică a avea raţiunea de călăuză în activitate. Şi deci, a fi virtuos e a fi fericit, concluzie la care ajunge mai târziu Shaftesbury şi alţi moralişti moderni.

Unde intervine raţiunea în funcţiunile vieţii omeneşti, se naşte fericirea. Sufletul are două

feluri de funcţiuni, unele inferioare—sensibilitatea; altele superioare — raţiunea. Când intervine raţiunea în funcţiunile sensibilităţii şi conduce pornirile, supunându-le ordinei, rezultatul final şi atunci e tot fericirea. Din armonizarea dorinţelor iese o virtute. Dar cea mai înaltă virtute, şi deci isvorul cel mai însemnat de fericire, rămâne tot activitatea raţiunii.

Cum se realizează fericirea? Intrebarea se poate formula acum astfel: cum se obţine virtutea. E un dar al naturei? Se naşte omul cu dânsa? In cazul acesta, n'ar mai fi nevoe de intervenirea nimănui, ca ajutor şi călăuză pentru atingerea idealului. Aristot e de părere că virtutea nu e înnăscută; dar că natura nu e nici protivnică ei; din contră, îi prezintă oare-care puncte de plecare, ce pot servi la naşterea, creşterea şi formarea virtuţii. Deci, germenul virtuţii îl găsim chiar în natură; dar pentru desvoltarea lui, şi pentru trecerea lui din stare *virtuală* în stare *actuală*, mai trebuie ceva: educaţia. „Omul devine ceea-ce este, zice marele gânditor, prin natură, deprindere şi instrucţie. Cele două din urmă alcătuesc educaţia, care trebuie să pregătească sufletul pentru învăţăturile moralităţii".

Iată arătate aci şi importanţa şi cuprinsul educaţiei. Educaţia coprinde, în întregimea sa, două categorii de îndeletniciri: comunicarea de cunoştinţe, care se adresează intelectului, şi formarea deprinderilor. Iar scopul ultim este moralitatea.

Care din aceste două feluri de înrâuriri, instrucţia şi deprinderea, contribue la formarea virtuţii?

Instrucţia? Nu. Luminarea inteligenţii cu adevăruri îndreptează spre bine numai pe cei înzes-

raţi din natură cu porniri morale puternice. În cazul acesta, instrucţia morală nu face decât să călăuzească apucăturile bune înnăscute şi cari cer să funcţioneze, ca o trebuinţă firească a sufletului. Pentru formarea virtuţii, însă, în genere, trebuie deprindere, care se câştigă prin exerciţii. Exerciţiul schimbă puternic firea omului, schimbă chiar pe cei cari n'au din fire porniri hotărâte spre bine şi asupra cărora, desigur, instrucţia morală ar rămânea fără efect.

Teoria lui Aristot asupra exerciţiului e cât se poate de întemeiată şi de adevărată. El caută să o susţină prin diferite fapte şi consideraţii. Fără exerciţiu, nici talentul nu se fixează în desfăşurarea sa firească. Artistul, meşterul, ca să ajungă artist, meşter, trebuie să se formeze prin exerciţii. Fără exerciţiu, oricât talent ar avea cineva la muzică, bunioară, tot nu isbuteşte a cânta din flaut şi a deveni flautist. Tot aşa şi cu virtutea. O acţiune săvârşită odată ajută pe om a face pe viitor mai uşor altă acţiune de acelaş fel, şi contribue la cristalizarea caracterului într'un anumit fel. Un act de curaj face pe viitor mai capabil pe om de alte fapte curajoase. Cine îşi cumpăneşte odată poftele şi trebuinţele, ajunge a doua oară mai stăpân pe sine, şi mai cumpătat. Astfel se învaţă virtutea: prin deprindere.

„Formarea tinerimii este o afacere a statului", afirmă şi Aristot, după magistrul său Platon. Şi statul trebuie să se ocupe cu tot seriosul de această sarcină, căci „cele mai bune legi nu folosesc nimic, dacă cetăţenii nu sânt educaţi moral şi intelectual". Iar scopul educaţiei este „să facă raţiunea a domni peste simţuri", adică virtutea.

Complect formulat scopul educaţiei, după A-

RISTOT, este: „a recunoaşte frumosul, a învăţa tot ce este necesar şi folositor şi a face raţiunea să domnească peste simţuri". Dar partea întâia a scopului, să nu se iea în înţeles pur şi exclusiv estetic. In termenul şi în noţiunea „frumosului" la Greci intră şi nota practică, nota etică.

Statul, având sarcina educaţiei, trebuie să îngrijească de formarea virtuţilor, pentru realizarea fericirii tutulor. Dar condiţiile virtuţilor sânt: dispoziţia naturală, exerciţiul şi instrucţia. Deci statul va căuta să recurgă la mijloacele necesare pentru asigurarea tuturor acestor condiţii, cari se reduc la două: factorul înnăscut şi educaţia.

Dar, când vine vorba să aplice principiile acestea în practică, să organizeze şi să pună în lucrare mecanismul real al educaţiei, STAGIRITUL, se abate dela calea indicată în premisele fundamentale. După-ce precisează până şi ce alimente să se dea copiilor: „laptele este cea mai bună şi naturală hrană"; dupăce prescrie cum trebuie a-i obişnui cu frigul, spre a-i întări, decretează apoi că, până la 7 ani, copilul să primească educaţia în familie. Şi împarte grija creşterii copiilor între mamă şi tată: „mama să vază de hrana şi îngrijirea copilului, iar tata de instrucţia şi educaţia lui".

„De oarece corpul omului e în fiinţă înainte de suflet, trebuie asemenea să ne îngrijim de dânsul mai întâi". Astfel. până la cinci ani, numai jocuri, mişcări libere, exerciţii fizice, iată ce trebuie copilului. Dela cinci ani înainte e timpul să ne ocupăm de sădirea virtuţilor. Virtutea inferioară, cumpătarea, armonizarea şi disciplinarea plăcerilor şi poftelor (virtutea „*etică*"), va putea începe şi mai de timpuriu, negreşit nu în mod teoretic, ci

prin deprindere; virtutea mai superioară („dianoetică"), prevederea, dela şeapte ani în sus, tot în mod practic.

Aristot împarte vieaţa omului în perioade de câte 7 ani, dând fiecărei perioade o lucrare anumită. In primii şapte ani copilul rămâne în familie. In a doua şi a treia periodă, până la 21 ani, primeşte educaţia şi instrucţia şi afară din familie. In ultima periodă se dă instrucţia superioară. Cari sânt mijloacele acestei instrucţii? Aristot nu le spune. Dar se întreabă (în *Politica* lui, cartea 7—8): cari vor fi scopurile mai imediate ale educaţiei şi mijloacele ei?

Scopul mai imediat este a da tinerimii cea ce este folositor şi virtuţile: cumpătarea, înţelepciunea, prevederea. Asupra curajului nu insistă.

Mijloacele? Pentru virtute, am spus deja: deprinderea. Din fragedă copilărie, prin exerciţiu, din practică nu din învăţături teoretice, se va împlânta stăpânirea de sine.

In ce priveşte educaţia mai departe, şi cultura complectă a omului: *scrierea, citirea, gimnastica, muzica, poezia, ritmica, desemnul* sau pictura.

De *gimnastică*, Aristot zice că e necesară şi că nici numai e nevoie a-i demonstra însemnătatea. Se raportează la convingerea întinsă şi generală a timpului. Ba câteodată caută parcă a mai potoli puţin pornirile neamului său către exerciţii corporale, cari, la Beoţieni desfigurează omul, iar la Spartani îl fac feroce. Observă că curajul nu stă în cruzime şi ferocitate, ci în blândeţea mielului sprijinită pe puterea leului.

Despre *desemn*, ca şi despre celelalte ramuri ale artei, spune că nu trebue să se înveţe numa în vederea unei cariere speciale.

Se pune astfel începutul unei noţiuni, care cu timpul s'a desvoltat, şi a luat diferite numiri: noţiunea culturei „liberale“ sau generale, în opunere cu cea profesională. „Liberală“ s'a numit din comparare cu învăţătura ce se da oamenilor ne-liberi, robilor. Aceştia trebuiau să cunoască o meserie, spre a fi mai de folos stăpânilor. Stăpânii aveau nevoie de îndeletniciri pentru ocuparea timpului liber, de care dispuneau, nu pentru folos, nu pentru vre-un câştig. Deci cultura lor generală, sau, după terminologia veche, liberală, avea două scopuri:

1) a'i face capabili să înţeleagă şi să guste producţiile diferitelor arte;

2) să le dea mijlocul de a-şi ocupa, cu acele destoinicii estetice, timpul liber al vieţii lor libere.

Numai sclavului îi este dat a munci pentru vieaţă. Liberul, care transformă cultura în mijloc mercantil de câştig, devine sclav. Cultura generală însă are de scop numai să desvolte facultăţile şi să ne orienteze în arte şi ştiinţe, fără să le aprofundeze pentru aplicarea şi folosirea lor în vieaţă.

Liceele noastre nu urmăresc acelaş scop? Nu funcţionează după aceiaşi normă finală? Cel puţin Grecii vechi aveau robii, cari munceau pentru alţii, ca să lase stăpânitorilor putinţa de a trăi, nu din muncă şi de a nu munci spre a trăi, ci să se delecteze de existenţă, în farmecul ce răspândesc *muzele* asupra vieţei libere de or-ce grije. Azi robul a dispărut şi munca a devenit o datorie pentru toţi şi o onoare.

Cine iese din normele complecte ale vieţii moderne şi se mărgineşte numai la cultura generală de integrare socială, fără cea specială, de diferenţiare, care-l face destoinic a munci în o di-

recţie anumită, pe terenul intins al vieţii, degenerează spre faza existenţelor parazitare în complexul organismului social.

Cultură generală şi o meserie specială, iată formula modernă a vieţii complecte şi echilibrate.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

EDUCAŢIA LA ROMANI.

Pentru înţelegerea educaţiei la Romani, e necesar şi interesant să schiţăm, în trăsături generale, caracteristica proprie a geniului acestui popor. Din pornirile şi dispoziţiile adânci ale naturei etnice decurg ca nişte concluzii necesare din premise neclintite, toate manifestările culturale şi creaţiile spirituale ale unui popor.

Trei note esenţiale merită să se însemneze, ca puncte de plecare în caracterizarea generală a culturei şi locului istoric al geniului roman.

1) Poporul roman s-a arătat cu un caracter eminamente practic şi pozitiv, în opunere cu dispoziţiile estetice şi ideal artistice ale geniului grec. Din această pornire adâncă a firii romane, îşi vor lua naştere şi esplicare toate producţiile şi manifestările mai particulare şi originale ale spiritului roman, în special coprinsul şi direcţia gândirii şi activităţii lui pedagogice.

2) A doua notă caracteristică, în viaţa intelectuală a Romanilor, e că cultura lor nu a fost, ca cultura greacă, bunioară, un product organic spontan al geniului propriu, ci imprumutată din producţiile altui spirit.

3) Altă notă, de o importanţă culturală universală, este că, pentru prima oară în istoria omenirii, la Romani se încheagă şi apare noţiunea cosmopolitismului şi „umanităţii" obşteşti.

Procesul psihologic al întunecării particularului prin întărirea notelor comune, pentru alcătuirea noţiunii „umanităţii", s'a săvîrşit în istorie mai hotărît prin şi la Romani.

Geniul practic al Romanilor nu se vede întipărit numai pe operele de importanţă utilitară evidentă, cum ar fi drumurile lor, atât de solide; podurile, atît de maestru clădite; monumentele lor arhitectonice, atît de durabile; apeductele şi atîtea lucrări însemnate de utilitate practică; ci se vede clar în toate manifestările spiritului, chiar în acele producţii de un caracter mai ideal, ce au încolţit, şi au înflorit în atmosfera culturală a geniului roman.

Caton „*Censorul*" e considerat ca quintesenţa geniului roman în una din fazele epocei republicane.

Răspunsul îl extragem din *Origines*. Dreptul, agricultura, medicina, istoria naţională şi ştiinţa războiului, iată ce merită şi trebuie să ştie un Roman.

Intenţia şi rolul practic al acestor ştiinţe este uşor de învederat. Popor de agricultori şi de războinici, ale căror căpetenii mînuiau deopotrivă plugul şi spada, trebuia să se îndrepteze către ştiinţele cari luminau preocupaţiile lor dominante. Dacă se dă, încă dela început, importanţă mare istoriei, aceasta se face ca mijloc de întărire naţională în lupta neîntreruptă cu celelalte neamuri.

Şi dreptul era fatal să se desvolte, ca o condiţie firească de cîrmuire a omenirii, ca un mijloc de ordine în haosul popoarelor învălmăşite,

cărora spada romană le-a tăiat legăturile de coeziune şi de organizare, le-a sfărâmat legea. A cunoaşte şi studia dreptul, era pentru poporul roman tot aşa de necesar, ca şi mânuirea vitează şi isteaţă a armelor. Cu arma ucidea, cu dreptul asimila prada în fiinţa sa colectivă ideală. Studiul războiului, istoriei şi dreptului se ţin şi se susţin unul pe altul.

E tot aşa de natural că se recomanda studiul lor, ca şi acela al agriculturei şi medicinei.

Ce se întîmplă atunci cu ştiinţele de un caracter mai abstract teoretic, ca matematicele, bunioară? Sînt înlăturate cu totul? Nu; dar supuse principiului rigoros al practicităţii.

Caton cerea să se înveţe din aritmetică numai cît foloseşte omului în vieaţa de toate zilele, cunoştinţa elementară a calculului, a operaţiilor simple; din geometrie, tot aşa de puţin: cunoaşterea figurilor trebuincioase, în parte la înţelegerea măsurării şi hotărnicirii pămînturilor. *Astronomie?* Da, să se înveţe, însă desigur nu în înţelesul cerut de Platon pentru elita spiritelor cîrmuitoare; ci din punctul de vedere al folosului practic: spre a da agricultorului putinţa de a cunoaşte, după semnele cerului, schimbările climaterice, în bine sau rău, fenomenele atmosferice, în genere; sau navigatorului, pe mare, pentru călăuzirea în călătoriile lui pe orizonturi fără semne de orientare. Caton respingea, curat şi simplu, muzica, şi făcea o mare concesie cînd îngăduia să se cunoască ceva şi din literatura greacă. Dar nu mult, numai *inspicere, non perdiscere.*

S'au găsit, negreşit, şi printre Romani unii cari încercară să deştepte interesul pentru studiul ştiinţelor mai abstracte şi dezinteresate, ca matematica

şi filosofia. Varon şi Quintilian au procedat în aceasta, ca nişte eminenţi pedagogi practici.

Quintilian a împăcat pe Romani cu studiul matematicelor, spunându-le că studiul lor dă spiritului aptitudini şi puteri miraculoase în arta, la care râvniau şi dânşii ca Grecii, de a subjuga şi conduce pe oameni prin cuvânt, arta vorbirii convingătoare şi mişcătoare, *elocuenţa*.

Era şi mai evident interesul lor pentru ştiinţa dreptului. Şi, când au început să se ocupe mai serios cu filosofia, a fost din momentul când au întrevăzut folosul ce'l pot trage din ea pentru aprofundarea dreptului; deci ca mijloc pentru altceva, nu pentru ea însăşi. Cel puţin trebuia să se vază folosul filosofiei în priceperea şi conducerea vieţii, în dobândirea fericirii. Astfel, ceea ce a deşteptat mai mult interes în spiritul roman, a fost filosofia practică, morala.

Filosofia, se privia, dar, sau ca una din podoabele şi forţele talentului oratoric, sau ca isvorul de inspirare şi de lumină al adevăratului jurisconsult, care înţelege raţiunea adâncă şi spiritul legilor, spre deosebire de légist, care vede şi interpretează fiinţa lor positivă în aplicaţiile practice obişnuite; sau în sfârşit, filosofia se privia ca o călăuză a vieţii: *philosophia, vitae dux.* Intre acei cari au pledat pentru filosofie în acest sens, figurează numele unui Cicero şi Seneca.

Totuşi găsim şi la Romani desvoltându-se în mod surprinzător o ştiinţă de un caracter mai mult formal şi abstract, gramatica.

Cum se esplică aceasta? Răspunsul îl găsim în faptul că ,cultura romană nu e organic desvoltată, ci în mare parte o cultură împrumutată, transmisă spiritului roman prin intermediul unei

limbi străine. Pentru prima oară se vede un popor nevoit să învețe mai hotărît și sistematic o limbă străină, ca organ al unei culturi superioare, pe care voiește să 'și-o asimileze. Ca să o pătrunză în adâncimile finețiĭ de gândire și în nuanțele de înțeles ale formelor și combinărilor de cuvinte, trebuia să studieze de aproape spiritul limbei eline, în el însu-și sau în comparație cu particularitățile limbei latine. Astfel se simte trebuința cercetărilor gramaticale mai serioase.

Cine îngrija de educație și instrucție?

Până la imperiu aceasta a fost o *afacere particulară*, privată, nu o afacere de stat. *Familia*, prin învățători particulari, îngrijea de educație, nu însă fără oare-care supra-veghere din partea statului, chiar în timpurile cele mai vechi. Dacă nu găsim școli proprii ale statului, dacă nu găsim instituții culturale cu profesori numiți și plătiți de stat, găsim totuș funcționari publici, cari căutau să vadă ce se face în învățământul familiei și în școlile dascălilor privați. Acești funcționari sunt censorii. Cenzorii au închis multe școli conduse de străini, de filosofi greci; au închis chiar școli deschise de Romani, așa zisele școli ale retorilor romani.

Dar în ce privește cuprinsul învățământului; metodul de propunere, personalul didactic, acestea erau cu totul lăsate în voia liberei desvoltări și liberei concurențe. Statul nu se îngrijia nici de formarea, nici de alegerea, nici de susținerea persoanelor ce dădeau învățătura, nici de obiectele de predat, întru cât acestea erau consacrate de tradiție; și nimene nu îndrăsnea să se abată dela norma generală.

E cunoscut numele celui mai celebru învățător privat, care avea o școală proprie, unde părinții

şi puteau trimete copiii, să înveţe şi să se formeze. Acesta e Spurius Carvilius (pela 250 a. Ch.) Nu trebue să se creadă, însă, că numai dela Spurius Carvilius au început şcolile publice particulare; ci mult mai înainte de dânsul se găsesc probe de existenţa lor.

Statul intervine direct şi sistematic în alcătuirea şi cârmuirea învăţământului numai sub imperiu. Şi nu dela începutul imperiului. Nici Cesar, nici August. nu s'au ocupat de astfel de chestii cu tot dinadinsul. Au încurajat literele. au sprijinit şi protejat pe scriitori. Aceasta e un merit, negreşit, destul de mare în faţa istoriei culturei. Dar acela, dela care începe o eră nouă, mai ales pentru istoria şcoalelor în genere, este împăratul Vespasian, care a ţinut sceptrul în a doua jumătate a secolului I. d. Ch. (69—79) d. Ch.), şi dela care au rămas memorabilele cuvinte, zise în ultimul minut al vieţii: „un împărat trebuie să moară în picioare!“ — semnul energiei excepţionale; de care a dat dovadă cât a trăit şi a cârmuit. Vespasian face din profesorii şcolilor mai înalte, funcţionari ai statului, asigurându-le existenţa din fondul tezaurului imperial. Dăscălimea intră în alcătuirea socială de stat, ca un organ cu o funcţie bio-sociologică necesară în viaţa organismului social.

Ce se învăţa în familia şi în şcolile romane?— In timpurile patriarhale, încă înainte de republică, pe-când se plămădeau virtuţiile eroice ale poporului cuceritor, când instituţia familiei era în perioada ei clasică de înflorire, educaţia se făcea, desigur, înnăuntru cercului închis şi sacru al familiei, şi consta din călăuzirea şi înrâurirea prac-

tică a părinţilor. De instrucţie sistematică nu putea fi vorba. Abia dacă se învăţa fără, nici-o metodă raţională, scrierea, cetirea, calculul. Dar nu se uita să se înveţe ceva de mare însemnătate şi foarte caracteristic pentru spiritul roman: legile statului; se învăţau cele 12 table, dictate de geniul politic al poporului roman (în sec. V-a Ch), cum au fost, pentru Evrei, tablele lui Moise dictate de Iehova.

Copilul se orienta în legile şi mecanismul statutui nu numai prin învăţătura pe de rost a celor 12 table; ci din intuiţie şi practică. De mic era dus de tatăl său pretutindeni, pe unde avea afaceri. Asista în for la discuţii publice. Înţelegea şi învăţa, din văzute şi din practică, vieaţa statului şi datoriile sale de cetăţean. Şi tot aşa şi pentru celelalte îndeletniciri şi destoinicii caracteristice poporului roman: agricultura şi răsboiul.

Dacă ar fi să fixăm scopul educaţiei în familia romană, în această epocă eroică, am zice hotărât că era *virtus romana*, care se obţinea numai prin ajutorul educaţiei, în înţelesul strict al cuvântului, nu prin mijloace teoretice, prin instrucţie rece şi pedantă ce se adresează numai intelectului. *Virtus romana*, forţă sufletească supremă, care ducea la supremaţia şi stăpânirea lumii, era concentrarea marilor virtuţi personale şi morale: cumpătarea, curajul, prevederea şi înţelepciunea practică, izvorul cumpănirii drepte şi al purtării chibzuite şi hotărâte în cuget, neclintite şi fără preget în săvârşire.

Şi prin ce însuşiri pregătitoare trecea sufletul tânăr ca să ajungă la acel ideal bărbătesc! Între podoabele tânărului virtuos străluciau: *modestia* şi *pudor*. Pe fondul curat al lor creşteau şi înfloriau în sufletul cetăţeanului: statornicia *(constantia)*,

seriozitatea *(gravitas)*, vrednicia şi onorabilitatea *(honestas)* şi „acea ţinută demnă în toate împrejurările vieţii—*virtus* [1])"

In istoria educaţiei la Romani, ca în mule alte cazuri istorice, se vede încă o dovadă de instinctul de conservare morală a societăţilor, a popoarelor. Când o instituţie nu'şi mai îndeplineşte o funcţie de interes vital pentru societate, se înfiripează alt organ social pentru îndeplinirea scopului biologic neglijat.

Treptat cu scăderea etică a familiei, intra în acţiune mai vădită şi mai largă şcoala, ca instituţie privată, la început. Oamenii, cari îşi făceau din creşterea şi îngrijirea copiilor, din învăţarea şi educarea lor, o meserie specială, adunau în schimbul unei renumerări, pe copiii familiilor, ce găsiau în această ofertă de servicii o descărcare de griji nepotrivite cu dorinţele şi putinţa lor.

Ca intermediar între şcoala, depărtată de cercul familiei, şi între educaţia familiei dată de părinţi, apare pedagogul. Acesta era luat adesea dintre sclavii mai deştepţi. De când însă a pătruns cultura greacă în Roma, vedem, ca regulă, în familiile romane, pedagogi greci, cari însoţiau pe tineri în toate părţile, îi învăţau greceşte, îi duceau la teatru, luând loc lângă dânşii, îi călăuzeau în ştiinţă, literatură şi viaţă, ca nişte Mentori nedespărţiţi.

Ce se învăţa în şcolile particulare?

Am putea deosebi trei grade de învăţământ; după terminologia modernă: primar, secundar şi superior.

In treapta cea mai elementară de şcoli, numite

1) Ibid. p. 763.

ludi, „jocuri“ se învăţa cetirea, scrierea calculul, cunoştinţe cărora li se da epitetul de *triviales* [1]).

Afară de scriere, cetire, calcul, se învăţa în *ludi* legile celor 12 table, sentinţe şi proverbe în versuri. Dascălul acestei trepte de învăţământ se numia *literator*.

Cam pe la 12 ani se termina *scientia trivialis*, şi se începea studii mai înalte, în a doua treaptă de învăţământ, la *literatus*. Aci se citeau şi se explicau scriitorii, poeţii, se învăţa limba greacă, gramatica, în toate părţile ei, istorie; se începeau exerciţii în arta elocvenţei.

Dar toate aceste studii se continuau şi se perfecţionau la *grammaticus*, în cea-ce am numi noi azi, poate, cursul superior al învăţământului secundar. Aici nu se încheia învăţământul superior propriu zis; se puneau numai temeliile lui, drept vorbind. De aci încolo se deschideau perspectivele culturei înalte, aprofundarea unei ramuri de cunoştinţe şi de îndeletniciri omeneşti, în vederea unei specializări, care să dea putinţa şi îndreptăţirea unei activităţi rodnice în societate, să dea o carieră.

De aci încolo tânărul, deja îmbrăcat în *toga virilis*, avea înaintea sa atracţia profesiunilor hotărâte, clar diferenţiate în funcţii sociale; agricultura, războiul, jurisprudenţa, oratoria, politica. Pentru toate găsia orientare, instrucţie şi pregătire specială, care pentru cele mai multe, consta în călăuzire practică şi ucenicie de pe lângă un profesionist. Pentru drept şi elocvenţă, se aflau şi profesori speciali cari le predau ca obiecte de studii anumite. De asemenea, se înţelege pentru filosofie. Retorii mai ales se distingeau prin mulţimea şcolilor. Grecii şi Romanii se întreceau care

1) (Dela *trivia*, răspântie)

mai de care să arate mai multe meşteşugurî şi mijloace de a deveni cineva *orator*, adică, după tendinţa lor, om care să vorbească despre or-ce lucru, frumos şi convingător, potrivit cu locul, cu împrejurările prezente, cu chestiunea şi cu auzitorii. Se da atenţie gesticulării, intonării, până şi îmbrăcămintei.

Să nu sfârşim studiul educaţiei la Romani fără să pomenim, pentru memorie, vre-o câteva maxime pedagogice, tot aşa de înţelepte şi de ades citate de moderni, ca şi maxima lui Seneca: *Non scholae, sed vitae discimus.*

Un precept pedagogic, care merită să fie necontenit şi cu stăruinţă repetat profesorilor noştri şi scris ca *motto* conducător pe orice carte şcolară şi pe porţile şcoalelor noastre, este acel prudent sfat didactic al lui Pliniu: *non multa, sed multum — puţin şi bine!* Ce perfect se complectează maxima lui Pliniu cu aceia a lui Seneca: *non scholae, sed vitae discimus!* Alegeţi lucruri şi cunoştinţe folositoare, cari servesc omului să'şi îndrepteze situaţia lui pământească şi să-l călăuzească în viaţă, alegeţi ce e mai important pentru lumina inteligenţei şi pentru stăpânirea naturii, şi daţi-le în şcoli lămurit, atrăgător, plăcut! Nu vă perdeţi în amănunte secundare, inutile, pedante!

Iată ce ne învaţă înţelepciunea pedagogică a Romanilor, în bunul lor simţ practic.

Dacă la acestea mai adăugăm tot aşa de des citatul aforism al lui Juvenal: *mens sana in corpore sano*, recomandat de Locke ca principiul suprem al educaţiei, complectăm, în trei linii mari, direcţiunile esenţiale ce ne inspiră familiarizarea cu gândirea pedagogică a strămoşilor noştri.

SCURTĂ PRIVIRE ASUPRA EVULUI MEDIU.

Instituţiile de educaţie.

Evul mediu se numeşte de obiceiu perioada dintre invazia barbarilor şi căderea Constantinopolului ori descoperirea Americei. Numirea curioasă de Evul *Mediu*, i s'a dat pentru prima oară de scriitorii secolului al 17-lea. Cum şi-au închipuit ei că se potriveşte acestei epoce epitetul de „mijlocie“?

Denumirea e mai mult de ordine cronologică, înlesneşte doar împărţirea omenirii în epoce; altfel, luată mai în serios, se arată superficială şi nu spune nimic despre coprinsul caracteristic al epocii. Dacă cercetăm cuprinsul cultural, vedem că mai de grabă în Evul Mediu stau implântate adânc începuturile, rădăcinele proprii ale omenirii moderne. Atunci începe plămădirea popoarelor noi. Amestecul barbarilor cu civilizaţia greco-romană şi creştină dă naştere unei forme noi de viaţă culturală, ce se deosebeşte de antichitate chiar şi prin regiunea geografică în care se desfăşoară.

Faptul incontestabil este, că partea din istoria omenirii, numită de ordinar *Evul Mediu*, n'a fost

lipsită de porniri originale. In adâncul fermentării lumii vechi, putrezite, şi popoarelor noă, amestecate cu dânsa, au încolţit germenii cari s'au dezvoltat treptat, au apărut sub formă nouă deja înainte de Renaştere, s'au accentuat însă, negreşit, în secolul 15-lea—16-lea, şi au continuat să crească, în ramificaţii înfloritoare, necontenit până azi, alcătuind înflorescenţa unei forme noi de viaţă culturală, care nu şi-a încheiat încă evoluţia.

O caracteristică fundamentală a culturii Evului-Mediu e că stă în deobşte în o vizibilă şi recunoscută atârnare de biserică. După-cum toate ştiinţele, împreună cu filosofia, se considerau ca *ancillae theologiae*, tot astfel toate instituţiile culturale trăiau şi funcţionau sub epitropia bisericii. Biserica le înfiinţa, le supraveghea, le da substanţă şi direcţie.

Primele începuturi de şcoală le găsim astfel în legătura strânsă cu „ecclesia". Chiar când nu sânt spaţial în legătură cu ea, stau totuşi în netăgăduită legătură spirituală. Când sânt înfiinţate de puteri mirene, civile, tot biserica le inspiră şi le conduce.

S'ar putea distinge următoarele forme de şcoli, ca organe culturale ale bisericei.

1) *Şcoli monahale mânăstireşti.* Cele mai vechi au fost ale *Benedictinilor.* In acest ordin găsim unele spirite cari au avut, prin scrierile lor, mare influenţă în Evul Mediu, precum ALCUIN, poetul şi consilierul lui CAROL-MAGNU. ALCUIN înfiinţase la *Tours*, în legătură cu o mânăstire, una din acele şcoli ce au servit de model urmaşilor.

Benedictinilor se datoreşte, în mare parte, întinderea culturii în toată creştinătatea. Pela 1500

se cunosc nu mai puţin de 37 de mii de mânăstiri datorite lor.

Tot în categoria şcolilor monahale intră negreşit şi cele înfiinţate de Franciscani şi Dominicani (sec. XIII).

2) Deosebit de şcolile monahale, notăm pe cele de pe lângă Episcopii, *şcolile catedrale*. In aceste şcoli, chiar episcopii dedeau lecţii. Pe lângă oamenii din cler, mai erau admişi şi mirenii, civilii, să înveţe pe copii; însă de ordinar, un membru al clerului avea sarcina de a supraveghia şcolile; se numia *scholasticus, scolaster, didascalus, magiscola, cancellarius*, etc. *Scholasticus* apare încă din sec. VIII.

3) In fine *şcolile parohiale*, de pe lângă biserici, unde învăţau copiii cu un preot ori dascăl.

4) Tot sub influenţa clerului, deşi nu în legătură directă cu Biserica ori Episcopia, erau şcolile întemeiate de autoritatea civilă pelângă palatul cârmuitorului: *scholae palatii, scholae palatinae*. Carol-Magnu înfiinţase în Tours o astfel de şcoală, pe care o conducea Alcuin. Această *schola palatina* a fost mutată la Paris de Carol. Plesuvul, şi combinându-se cu şcoala *Notre Dame* şi altele, a dat naştere *Universităţii din Paris*.

O inovaţie particulară a Evului Mediu sânt instituţiile pentru cultura cavalerilor, apărute ca un product natural, cerut de trebuinţele culturale din acea epocă.

Pecând şcolile celelalte pregătiau în special pentru clericalism, pentru preoţie, pentru serviciul divin, trebuia să răsară din fondul de vitalitate al timpului şi o instituţie, în care să se formeze cei rămaşi în obştească vieaţă mireană extrabisericească.

Cavalerismul, cu formele sale de viaţă ce'şi aveau raţiunea de a fi în starea socială a Evului Mediu, a trebuit să recurgă la instituţii anumite de pregătire pentru realizarea ţintei sale.

Nobilii îşi încredinţau copiii lor unui alt nobil, ca să înveţe din practică serviciul menirii lor. Până la 14 ani tânărul termina faza inferioară a uceniciei sale în cavalerism. De aici trecea în a doua fază, ce purta deosebite numiri : la Germani *Junger* (spre a se deosebi de faza întâia *Jung*) ; la Franceji, *damoiseau*, şi care ţinea până la 21 de ani, când îndeletnicirile ce duceau la însuşirile cavalerului, la vitejie, curtoazie, politeţe, galanterie, erau deja prinse şi deprinse. Şi tânărul devenia cavaler.

In acest timp „candidatul" învăţase călăria, mânuirea armelor, manierele, şi era orientat în poezia epică a poveştilor, era orientat în poezia populară propriu zisă, în genere în literatura eroică ce lăuda curajul şi aventurile. Inspiraţiile vitejeşti fie că se luau din poezia populară a timpului, ori din producţiile literare ale Grecilor, sau din poveştile Orientului, aduse de călătorii ce se întorceau din expediţiile cruciate, formau cultura inimei viitorului cavaler.

Titlul de cavaler se conferia cu un ceremonial deosebit. Tânărul, după-ce îndeplinise anumite datorii cerute de biserică în o perioadă de post, rugăciuni, grijanie, etc., trebuia să dea dovezi publice de curaj, de isteţime, în aptitudinile lui de cavaler. Un fel de examen public de capacitate, urmat de consacrarea definitivă a titlului.

Ceea-ce este caracteristic şi remarcabil, e că ceremoniile acestea se cereau în Evul Mediu şi dela viitorii meseriaşi, cari făceau parte din o

breaslă şi purtau numele de *magistri*, ca şi profesorii.

Spiritul Evului Mediu ţinea par'că să arate că munca manuală a meseriaşului nu e mai puţin onorabilă ca cea intelectuală.

Un ceremonial deosebit preceda introducerea „candidatului" în breslele muncitorimii, aceste organe ale trebuinţelor economice sociale, cărora corespundeau. Ca să fie unul primit în breaslă i se cerceta prealabil familia, purtarea anterioară, reputaţia dobândită în lume; şi, după condiţii serioase de admisibilitate, i se făcea o recepţie solemnă, spunându-i-se, cu gravă demnitate, că e admis ca să înveţe „cum să lucreze cu mânile", ce să facă cu ele, cum să întrebuinţeze acest instrument minunat dat omului de natură, cum să se folosească de această admirabilă conchistă morfologică a fiinţei bimane, în lupta pentru vieaţă.

Ce să facă cu mânile? Iată promisiunea solemnă ce se dedea celui ce intra în breaslă.

Negreşit că, pe lângă această destoinicie, nu se lăsa la o parte cultura religioasă, se îngrijea de formarea sentimentului, a caracterului, de educaţie. Ucenicul era dus regulat să'şi îndeplinească, la biserică, datoriile creştineşti.

Între datoriile sale de meseriaş şi cultul credinţei se lega o apropiată înrudire. Respectul religios, cu care se intra în breaslă, era aproape acelaş cu care se intra în casa domnului, la închinăciune. Şi meseria îşi avea, s'ar putea zice, cultul său; se privia cu evlavie. Ucenicul nu se considera ca un instrument josnic alăturea cu nobleţa superioară a celorlalte funcţii sociale, în serviciul şi pentru fericirea cărora ar exista şi lucra. Cum se puneau forme la primirea lui în

breaslă, se punea interes la formarea lui ca om, nu numai ca meşteşugar. Se da atenţie deosebită educaţiei morale, educaţiei fizice şi estetice. Se îngrijeau, în mod deosebit, de curăţenia corpului, punându-se înainte, pentru justificarea ei, un motiv caracteristic evului mediu: „fiindcă aceasta face bine şi sufletului"!

Să revenim asupra şcolilor de cultura propriu zisă a minţii, sau la şcolile „de carte".

Ce se învăţa în ele?

Dacă pregătiau mai toate pentru cariera bisericească, se învăţa negreşit în prima linie, ce era necesar carierii eclesiastice, şi anume mai întâi limba în care se făcea serviciul divin, limba latină, pe care trebuia s'o cunoască ori-ce membru al eclesiei; se învăţa apoi, firește, scrierea şi, în fine, cântarea, care se executa în biserică tot latineşte.

Aceste trei cerinţe de program şcolar le găsim exprimate în *capitularele* lui Carol-Magnu.

Dar, pe-lângă acestea, un viitor păstor de suflete, ce aspira la *regimen animarum*, trebuia să aibă şi dibăcia de a mânui „cuvântul", care ştie să ţintească drept la centrele de rezort ale simţirii şi hotărârilor omeneşti, pentru cucerirea sufletelor.

Retorica şi dialectica aveau de scop înlesnirea preţioasei abilităţi a cuvântului. Impreună cu gramatica, ele formau grupa studiilor numite *artes sermocinales*, *triviales* ori *rationales*.

Insă „a cuvânta", ca să mişti şi să convingi, nu înseamnă a spune vorbe goale, ci simboluri de realităţi. Deci retorica şi dialectica trebuiau hrănite şi întărite cu sucul cunoştinţelor reale, predate în *artes reales:* aritmetica, geometria, astronomia.

Cea din urmă împreună cu muzica stau în legătură strânsă cu elementele necesare ale culturii clericale: studiul muzicei pentru cunoaşterea şi deprinderea cântărilor săvârşite în timpul serviciului divin în biserică; astronomia, pentru învăţarea calculului, atât de complicat, al sărbătorilor mobile.

Primele trei obiecte de studiu: gramatica. dialectica, retorica, alcătuiau la un loc *trivium* şi se numiau *artes triviales.* Aritmetica, geometria, astronomia şi muzica, formau *quadrivium* şi grupa de *artes reales.* Iar toate şapte împreună compuneau celebrul program de studiu al şcoalelor medievale: *septem artes liberales.*

Le găsim enumerate, de altfel, încă de pe timpul Romanilor, bunioară la Varon. Unii scriitori le schimbă doar ordinea. Casiodor le înşiră astfel: 1 Gramatica, 2 Retorica, 3 Dialectica, 4 Aritmetica, 5 Muzica, 6 Geometria, 7 Astronomia.

Încă o notă caracteristică pentru concepţia Evului Mediu e înţelesul cuvântului *liberales.*

Sântem departe de concepţia antică a educaţiei „liberale" a formării omului prin dezvoltarea generală, armonică. *Liberales* acum se ia într'un înţeles mărginit strâmt şi pedant. Termenul se raportează acum la *liber,* carte; *artes liberales* sânt cele şapte discipline ale cărţii! Spiritul acesta bucheresc ne indică, dela început, care va fi şi metoda de predare.

Spre a complecta programul de studii, trebue să adăogim şi *teologia.* „Să adăogim" e o expresie nu numai nereverenţioasă, dar şi inesactă istoriceşte. „S'o punem în vârf, d'asupra tuturor" ar fi espresia justă. Evul Mediu îşi exprima ideia culturală a raportului erarhic dintre *septem artes*

şi teologie printr'o imagine architectonică: şapte coloane susţinând d'asupra ştiinţa supremă, „theologia".

Ar fi totuşi, o greşală de ne-am închipui că toată ştiinţa Evului mediu se reducea exact la cât era simbolizată în imaginea celor şapte coloane, cu teologia de-asupra.

In Italia se desvoltaseră centre de învăţătură, unde înfloreau şi alte ramuri însemnate de cunoştinţe: jurisprudenţa la *Bolonia*, medicina la *Salerno*, care stătuse în raporturi cu mişcarea culturii arabe. Aceste centre erau tot aşa de celebre pentru ştiinţa lor specială, ca şi *Parisul* pentru filosofie şi teologie.

Trebuinţa sintetică a minţii omeneşti, manifestată în tendinţa de unificare a cunoştinţelor, era stânjinită de depărtarea centrelor specializate în cultivarea unei ştinţe. Mai fie-care ramură principală a ştiinţei îşi avea capitala şi reşedinţa sa vestită în câte un oraş deosebit din occident. Cine doria să cunoască mai multe ramuri de cunoştinţe, trebuia să alerge dela un centru cultural la altul. Aceasta se prezinta, de-o camdată, ca singurul mijloc de a le întruni în spirit. Astfel se dete naştere acelei mişcări curioase de studenţi, cari mergeau în cete dela un oraş la altul, ca să-şi întregească cercul cunoştinţelor, şi circulau în Occidentul cult ca un curent luminos de ştinţă, ducând, dela o localitate la alta, impresia şi faima centrelor de învăţătură pe unde trecuseră.

Studenţimea ambulantă stabilia trăsătura de unire dintre şcolile înalte speciale din Europa, şi realiza şi purta în sufletul său acea unitate ideală a ştiinţelor, pe care omul a căutat mereu s'o concretizeze într'un chip sau altul.

Universitatea.— In Evul-Mediu s'a mai încercat şi altă cale, spre a răspunde cerinţei de cunoştinţe universale. Învăţaţii, la rândul lor, plecau în escursii depărtate, cu bagajul lor de cunoştinţe, şi mergeau să ofere şi în alte locuri ştiinţa lor specială. Pe lângă studenţi ambulanţi, apar, pentru aceeaşi trebuinţă publică, profesori ambulanţi.

Centrele de cultură se prezentau, din acest punct de vedere, ca nişte mari pieţe ale inteligenţei, unde se întâlneau, într'un comerţ ideal, spiritele remarcabile ale timpului, venite din toate părţile, spre a'şi spune productele activităţii lor mintale.

Dar negreşit, şi acest mijloc de unificare a cunoştinţelor într'un centru era imperfect. Studenţimea ambulantă, dăscălimea ambulantă, constituiau fazele de pregătire ale apariţiei unei noi instituţii şcolare, unei instituţii din cele mai însemnate ce onorează Evul-Mediu şi care a dat Europei moderne putinţa uriaşă a unei permanente creşteri de energie mintală, prin sporirea sistematică a ştiinţei.

Această instituţie este Universitatea; în ea se adună statornic totalitatea forţelor intelectuale pentru cercetarea adevărului, în toate ramurile ştiinţei omeneşti.

„*Universitas*“ nu însemna la început, ca azi, noţiunea mai abstractă a totalităţii cunoştinţelor omeneşti dobândite, culese şi date de o instituţie destinată cercetării colective a adevărului, ci se raporta la convieţuirea la un loc a magistrilor şi şcolarilor, a maiştrilor şi ucenicilor, Corporaţia universitară se compunea din clerici şi din mireni; instituţia era însă tot sub influenţa bisericei, servind în prima linie scopurile ei.

Cele mai vechi formaţii culturale numite „Universităţi" au luat fiinţă în *Franţa* şi *Italia*, în *Spania* şi *Anglia* şi apoi în *Germania*. Universitatea din *Paris* se născu cea dintâi, pe la sfârşitul secolului 12-lea. Prin secolul 12—13-lea apăreau deja celebrele şcoli înalte, organizate în corporaţii de Universitate, în *Bolonia*, *Salerno*, *Oxford*, *Cambridge*.

Că termenul *universitas* nu era la început întrebuinţat în înţeles de instituţie scolară, ci numai în înţeles administrativ, pentru designarea corporaţiei profesorilor şi studenţilor, — *universitas magistrorum et scolarium* — care se bucura de anumite drepturi şi privilegii, se vede şi din faptul că instituţia ca atare purta alt nume: *studium generale*. Şi se numia astfel fiindcă şcoala aceasta înaltă era destinată pentru toată lumea creştină, şi pentru clerici şi pentru laici, fără deosebire de localitate şi naţie, şi conferea titluri şi diplome, cari de asemenea erau valabile în toate statele lumii creştine.

Se mai numia, de sigur, *studium generale* şi din cauza coprinsului de cunoştinţe enciclopedice pe cari le propunea. Se puteau învăţa acolo toate felurile de cunoştinţe, şi de toate gradele. Nu se puneau condiţii riguroase de admitere. Cine poseda cunoştinţele prealabile pregătitoare, putea să urmeze studiile mai înalte; dacă nu ştia însă nici măcar latineşte, tot era primit şi încredinţat, atunci, unei secţiuni inferioare, unei şcoale începătoare — *paedagogium* — alipite pe lângă universitate şi destinate a da instrucţia necesară celor nepregătiţi.

Se găsiau astfel în corporaţia universitară membri de toate vârstele: băeţani, tineri, vârstnici, bătrâni. Şi trăiau la un loc, în case zidite pe lângă

şcoală, cum stau într'o mânăstrire călugării în chiliile lor, pe lângă o biserică. Numele clădirilor — *collegia* — a rămas până azi întrebuinţat la Universităţile engleze, Oxford şi Cambridge, cari de altminteri, dintre toate universităţile Europei, au păstrat mai mult tipul vechiu de organizare şi funcţiune al celor din Evul mediu: profesorii şi studenţii locuiesc împreună, în *colleges* şi *halls*, într'o comunitate călugărească.

Toţi membrii corporaţiei universitare vorbiau între ei numai latineşte. Altă limbă era înterzisă. Prelegerile, firesţe, nu se ţineau, de asemenea, decât tot în limba latină.

Universitatea, fala Evului-Mediu, se considera ca a treia forţă culturală, alăturea cu imperiul şi papalitatea. Se şi zicea: Italia are pe papa, Germania pe împăratul, Parisul — studiul. Parisul avea pe atunci Universitatea cea mai înfloritoare, reprezentând filosofia şi teologia.

O epocă istorică, din care a eşit o instituţie de aşa însemnată valoare pentru mersul civilizaţiei, merită să obţină o notă bună, fără indulgenţă, din partea istoricului judicios şi imparţial.

BIBLIOTECA CENTRALĂ

PARTEA II

RENAŞTEREA ŞI UMANISMUL.

Şi *renaşterea* şi *umanismul* se confundă uneori cu reînvierea vieţei şi literaturei antice. E o greşală. Se restrânge înţelesul lor la puţin lucru. *Renaşterea*, dacă privim evoluţia omenirii ca tot, cuprinde, desigur, mai mult decât simpla reînviere a vieţii şi literaturei antice.

In renaştere, ceea-ce se redeşteaptă nu este numai antichitatea. Geniul însuşi al omenirii întregi îşi revine în sine. Puterile înnăscute ale firii omeneşti se desmorţesc de sub apăsarea dogmei şi doctrinei medievale. Natura umană se renaşte.

Humanismul însemnează acelaş lucru: renaşterea naturei umane. Decât în loc să se accentueze actul de *renaştere*, se accentuează asupra naturei *umane* care se renaşte. Se sublinieză subiectul înloc de predicatul. La urma urmei se putea numi *şi naturalism*. Ceea-ce renaşte este *natura* umană. Totul atârnă de ideia asupra căreia se lasă tonul.

Astfel umanist în Italia nu însemnă a fi numai un erudit cunoscător al literaturei antice, ci un

om ce caută să trăiască viaţa complect individuală, după concepţia naturalistă antică.

In acest înţeles nu prea găsim exemplare de humanişti, dacă trecem graniţele Italiei, în restul Europei. Umaniştii în Germania, Franţa ori Anglia, devin de regulă, cu foarte rare excepţii, nişte eruditi, literaţi, teoreticiani. Studiile umaniste, reprezentante ale curentului Renaşterii, se reduc numai la cunoaşterea şi reproducerea formelor literare ale literaturii antice. Negreşit, studiul scriitorilor vechi se face în primul rând pentru înţelegerea vieţii antice şi pentru imitarea ei, dar mai ales în formele de manifestare literară.

Urmărind evoluţia curentului umanist, în scurgerea timpului, găsim că, de unde mai întâiu umanismul şi renaşterea erau scopul, iar literatura antică mijlocul pentru atingerea scopului, mai târziu se transformă mijlocul în scop; cultura umanistă, humaniora, însemnează numai cunoaşterea amănunţită a literaturilor antice, pentru ele însele, cel mult pentru înţelegerea vieţei antice.

Fenomenul este determinat; la sfârşitul Evului Mediu omenirea europeană se caracterizează prin o tendinţă pur naturalistă în viaţă, omul îşi dă drum liber puterilor sale psiho-fizice native, individul se afirmă în toată plinătatea sa de om, în toată a sa humanitas, dezlegat de lanţurile tradiţiei, autorităţii, corporaţiei sociale.

Şi a fost o curată întâmplare, cu însemnate urmări istorice, negreşit, că dorul acesta de viaţă integrală, complectă, a întâlnit curentul de literatură antică, în special greacă, ce se revărsă peste occident, mai ales în urma fugei învăţaţilor greci din Constantinopol. Atunci, lipsa unei literaturi proprii, care să oglindească pornirile naturaliste ale epocei, a fost suplinită prin literatura

antică, în care trăia tocmai acelaș naturalism spontan și naiv al vieții libere. In special, literatura greacă se prezintă ca o splendidă manifestare a vieții omenești neîncătușate de dogme și prescripții supranaturale. Așà că aste două curente, curentul reînvierii individualității umane și curentul literar, al oglindirii vieții intense individuale, s'au întâlnit armonic într'un moment istoric fericit, atrăgându-se reciproc, ajutându-se și întărindu-se unul pe altul.

PRELUDIILE EDUCAȚIEI MODERNE

Rabelais. Montaigne.

Spiritul nou al timpului a pătruns în cugetarea pedagogică mai ales prin scriitorii francezi ai secolului 16 *Rabelais* și *Montaigne*.

Rabelais — Rabelais (1483 — 1553) și-a expus gândurile pedagogice în celebra și bizara lui scriere, în acel amestec de glumă și serios ce poartă titlul de „*Gargantua et Pantagruel*". Deși împrăștiate, pe ici pe colo, în capitolele cărții, ideile lui stau în legătură logică, se pot culege și sistematiza.

Rabelais urmărește formarea elevului său timp de două-zeci de ani. Îl trece mai întâi prin sistemele de educație ale epocei, și rezultatul este că bietul copil reușește aproape să se prostească destul de bine; capătă o stângăcie incompatibilă cu viața, învață o mulțime de lucruri ce nu trebuesc și aproape nimic din câte i-ar folosi în lume. Se ia hotărârea să i se schimbe educația. Este încredințat unui educator ideal.

Ținta ce punea Rabelais educației era aceea a umanismului în genere: să facă pe un om eloc-

vent și învățat; pe lângă acestea el mai cere omului să aibă și pietate. *Sapiens et eloquens pietas*" era idealul ce trebuia să atingă omul. Doresc, zice el, ca fiul meu să'și întrebuințeze tinerețea profitând de studii și câștigând virtuții.[1]) Pentru dezvoltarea pietății, recomandă contemplarea cerului, observarea operelor Creatorului, lectura Bibliei.

Pentru erudiție și elocvență: respectul nemărginit de carte, de autori, cetire necontenită. Rabelais pune să se scoale elevul dela orele 4 de dimineață și, după ce a citit mai întâi din Biblie, după ce a privit și a admirat cerul, pentru educația credinței, să citească apoi din autori, să citească necontenit până la dejun, cu acea sete ce aveau oamenii Renașterii de a se pune în curent cu toate producțiile antichității, cu tot ce s'a scris înaintea lor — setea omului trezit din letargie și care vrea să cunoască tot ce s'a făcut în timpul lungului său somn.

Până la dejun deci lectură; după dejun puțină plimbare, apoi iar lectură, și în fine după masă încă odată lectură. Lectură dimineața, lectură după amiază, lectură seara, lectură și iar lectură toată ziua. Chiar în timpul îmbrăcării dimineața și în timpul meselor trebuia să nu se piardă vremea, să se învețe ceva. Pe când elevul se îmbrăca, unul îi citea dintr'o carte; iar pe când mânca, dascălul găsia ocazia cea mai nimerită să-i facă intuiția lucrurilor, *les leçons des choses*.

Dar aceasta e curat și simplu surmenajul modern, veți zice, surmenajul cu toate urmările lui fatale; e revoltătoarea ocupație a minții chiar în timpul când corpul are nevoie de repaus pentru reculegerea forțelor perdute; ucigătoarea polima-

1. Op. cit., cartea II. cap. VIII.

tie, ale cărei efecte nenorocite se cunosc, se simt în deajuns!

Da, aşa este. Rabelais e reprezentantul clasic al polimatiei moderne; da, în adevăr, el pretindea ca copilul să ştie totul. Dar, totodată, Rabelais reprezintă şi toate idealurile noastre de azi. Contemplarea directă a naturii, intuiţia, îngrijirea de dezvoltarea fizică, de igiena corpului, practica escursiilor la câmp, toate tendinţele educative, ce abia după el şi foarte târziu au început a se dezvolta, le găsim preconizate de Rabelais.

Inainte de masă, are grijă ca, după terminarea studiilor, copilul să iasă la exerciţii fizice. După masă copilul pleacă numai decât în escursii la câmp, învaţă călăria, şi, la întoarcere, vine — lucru nou chiar astăzi, dar încă pe atunci — încărcat de observaţii culese din natură, cu spiritul îmbogăţit cu fapte, cu date privitoare la ştiinţele naturale, strânse de el însuşi pentru propria lui instrucţie. Activitatea, dezvoltarea voinţei, a spiritului de iniţiativă personală, exercitarea spontaneităţii minţii, unul din idealurile superioare şi mai cu viitor ale educaţiei şi doctrinei moderne, iată-l schiţat în opera lui Rabelais, în haotica lui creaţie, plină de neguri şi de scăpărări geniale. Toate defectele şi calităţile mari ale educaţiei moderne se găsesc în germene în *Gargantua*.

Găsim în el şi ceiace caracterizează timpul lui, polimafia, adoraţia cărţii, erudiţia verbală şi realismul verbal, găsim şi idei, sugestii, îndemnuri pe cari şi azi le urmărim ca idealuri.

Să mai indic unul din acestea? Pe timp urât, când nu se pot face mişcări la aer, Rabelais recomandă elevului să lucreze, să facă ceva cu mâinile, să dea materiei brute o formă utilizabilă.

Nu-i aceasta ideia complectării educaţiei armo-

nice prin îndeletnicirea lucrului manual? El e dar inspiratorul acelor recomandaţii, propagate cu atâta entusiasm de ROUSSEAU, ca fiecare copil să înveţe meşteşug.

Montaigne. Şi MONTAIGNE (1533 — 1592) este un înaintaş al mişcării pedagogice.

Ca şi RABELAIS, MONTAIGNE se prezintă numai ca un teoretician al educaţiei, ca un scriitor ce observă, reflectă şi 'şi spune părerile, fără să lupte ca să impună împrejurărilor practica gândirii sale. Spirit reflexiv, nu putea şă treacă nepăsător pe lângă un fenomen cultural aşa de însemnat ca şcoala şi educaţia. Incidental şi în treacăt, cu eleganţa lui uşoară şi cu neglijenţa lui aristocrată, MONTAIGNE îşi presară pe ici pe colo, gândirile sale preţioase în atrăgătoarele şi spiritualele lui *Essais*. Ce e drept, anumite capitole din cartea I (Cap. 24 *Du pedantisme* şi cap. 25 *De l'institution des enfants*) şi din cartea II (cap. X, *Ces livres)* a operei sale, pare că se ocupă mai de aproape de chestiile privitoare la educaţie; dar să sintetizezi şi să coordonezi în sistem unitar părerile lui, ce nu-s de altfel totdeauna consecvente, trebue să citeşti toate cărţile, extrăgând cu multă băgare de seamă ideile ce s'ar raporta măcar indirect la acest subiect.

Spiritul lui MONTAIGNE, viu, nestatornic, elastic, e greu de strâns în forme rigide de sistem. El caută să vază lucrurile pe toate feţele, sare din o direcţie la alta; când crezi că ajunge la o concluzie, cârmeşte de odată către alt orizont, cu date şi premise ce duc la încheieri deosebite. Te iei după el, îl întrebi încotro merge? — Spre adevăr. — Unde-i adevărul? — „*Que sais-je*“?

Aci îţi formulează o teorie, aci începe să se îndoiască de ea, întrebându-se dacă lucrul n'o fi

stând poate cu totul altfel. Cetitorul atent, dorito să afle adevărul, rămâne de sigur cu impresia că MONTAIGNE e un sceptic, care îl tachinează; şi îşi perde încrederea.

Sunt totuşi unele idei mai des repetate, ce par a oglindi credinţa lui mai intimă, întru cât sunt luate chiar din viaţa lui proprie de elev.

Această viaţă e concretizarea unei întregi teorii asupra educaţiei datorite principiilor pedagogice ale tatălui său. Cine n'ar simţi recunoştinţă şi adoraţie pentru un părinte, ce ar căuta a face, ca tatăl lui Montaigne, din copilărie un adevărat paradis al vieţii? De fericirea aceasta a avut parte MONTAIGNE. S'a bucurat poate de cea mai frumoasă copilărie imaginabilă. Tatăl său, un gentilom cu porniri extrem de democratice, l-a dat să fie crescut între ţărani, spre a-l deprinde cu viaţa celor de jos, şi a-l hrăni de mic cu temeinice simpatii pentru viaţa şi suferinţele lor. Şi într'adevăr, MONTAIGNE a arătat, cât a trăit, dragoste sinceră pentru clasele obijduite; şi săgeţile lui, ce nu dădeau greş, s'au îndreptat numai în contra aristocraţiei.

Cât se îngrijia tatăl său de copilăria lui şi căuta să nu fie turburată nici un moment! Chibzuia lucrurile astfel ca ochii lui să se deschidă dimineaţa, deşteptat din somn, în sunetul muzicei, pentru ca impresia plăcută de dimineaţă să se păstreze în tot cursul zilei. Ce pioasă adoraţie, pentru sufletul copilului! Şi ce adâncă şi prevăzătoare preocupare de soarta vieţii pământeşti! Când s'ar respecta, măcar în parte, tendinţa aceasta umanitară în practica educaţiei de azi, ce de oameni n'ar fi în stare să zică la maturitate

ca MONTAIGNE: „*Je ne foys rien sans gayeté!*"[1]. Prea des se uită că copilul e şi el un om, cu drepturi la fericire proprie; că copilăria e şi ea o parte din viaţă, care trebuie trăită şi pentru ea însăşi, nu numai ca mijloc pentru un viitor problematic.

MONTAIGNE, în teoriile sale asupra educaţiei, dă şi el acest sfat părinţilor. Ba încă în dorinţa de a se generaliza felul educaţiei sale proprii, îndeamnă pe toţi părinţii să-şi ducă copiii să fie alăptaţi şi crescuţi la ţară, cum a fost el. Îndemnul de astă dată, ajutat negreşit de interesul mumelor de a-şi face viaţa mai comodă, a prins mai mult decât do obiceiu. S'a ivit o modă, ce a ajuns cu încetul o adevărată calamitate, ca mamele să nu-şi mai alăpteze singure copiii. A trebuit glasul răstit şi patetic al lui J. J. ROUSSEAU, ca să întrerupă un moment dezastrul.

Iată cum teoriile educative nu rămân numai în domeniul abstracţiei, ci se conplică pătrunzând în problemele vieţii şi în mişcările sociale.

MONTAIGNE, graţie metodei întrebuinţate în casa părintească, ajunsese la vârsta de şease ani, să vorbească latineşte. E uşor de înţeles cum a obţinut acest rezultat, dacă ştim că limba latină a fost pentru el aproape un fel de limbă maternă. în orice caz o limbă vie. Profesorii lui nu ştiau franţuzeşte, erau străini şi vorbiau cu el în latineşte; în familie se vorbea înadins latineşte; până şi servitoarele trebuiră să înveţe un număr de cuvinte latineşti, ca să-i poată vorbi. Ce mirare deci că, la vârsta de şease ani, MONTAIGNE nu ştia franţuzeşte, ci latineşte şi că a trebuit să în-

1. *Essay's*, II, cap. X.

veţe limba franceză la *Collège?* Contrarul mai de grabă ar trebui să ne surprindă.

La trei-spre-zece ani îşi termină studiile; dar precocitatea învăţăturii n'a apăsat deloc asupra inteligenţii lui. Căpătase în mod firesc instrumentul de cultură, limba latină, care pentru alţii eră poate un instrument de tortură. Cetia autorii clasici, cum ar ceti un copil de vârsta lui o carte de basme în limba maternă. Astfel se explica erudiţia lui destul de mare. Desele citaţii din autorii clasici eşiau fără voe la iveală, necăutate, în chip firesc pentru scriitor şi neobositor pentru cetitor.

Totuşi, idealul educaţiei Montaigne nu-l punea în virtuositatea literară. „Noi întrebăm mai ales de un şcolar: ştie greceşte şi latineşte? Scrie în versuri sau în proză? Nu trebue să cercetăm aceasta, ci dacă a devenit mai bun, mai cuminte, mai înţelept".

Scopul nu e dar erudiţia, cunoştinţa, ci purtarea, moravurile, educaţia. Se întreabă nu cât ştie cineva, ci cât poate, cât înţelege şi dacă a căpătat o deprindere bună de conducere în viaţă.

Din acest punct de vedere găsim pe Montaigne, un adversar declarat al pedantismului, un antipod al polimatiei, care îngrămădeşte cunoştinţele în capul tinerimii până se asfixiază inteligenţa. El cere să se ştie din toate câte ceva, spre a se da inteligenţii ocazie să se dezvolte. Cere formarea inteligenţii. Deci educaţia ei formală nu-i decât un prilej de exerciţiu al minţii.

De sigur Montaigne aci a văzut just, dar necomplect; căci ştiinţa mai dă şi activităţii practice instrumentul de a supune natura la trebuinţele vieţii şi a ne da posibilitatea unei adăptări

mai complecte la condiţiile existenţei mai fericite. Ştiinţa are şi un scop practic, pe care MONTAIGNE nu-l vede. Pe cât de just pune în lumină prima funcţiune a instrucţiunii, desvoltarea inteligenţei, pe atâta ignorează utilitatea practică a ştiinţei, adică tocmai caracterul ei cu deosebire modern.

Şi totuşi, în alte ordine de idei, găsim în MONTAIGNE sugestii în adevăr moderne, aş putea zice aproape contimporane, în ce priveşte direcţia generală a studiilor. Accentuează tendinţa social-umanistă, sfătueşte să se dea preferinţă acelor studii, ce caută să orienteze pe om mai direct în mediul immediat înconjurător, în mediul uman, şi deschid mintea asupra naturii omului şi societăţii omeneşti; şi numai în al doilea rând să vie ştiinţele exacte, ştiinţele de interes netăgăduit în prima linie pentru specialişti. El zice, reprezentând direcţia social-umanistă, deşi nu cu toată conştiinţa deplină a unui teoretician pedagog: „*C'est une grande simplesse d'apprendre à nos enfants la science des astres, et le mouvement de la huictième sphere avant que les leurs propres*“ [1]). Când ambiţia, avariţia temeritatea, superstiţia îţi ruinează, ca vrăjmaşi interni, sufletul, ce cauţi în afară altă mărire, ştiinţă şi stăpânire? Învaţă mai întâi de toate să fii înţelept şi bun.

Iată programul. In centrul lui stă tendinţa de umanizare a omului. Restul e accesoriu şi auxiliar. In scopul cunoaşterii de noi şi de oameni, şi ca mijloc de a deveni mai buni şi mai înţelepţi, MONTAIGNE pune, tot ca studiu central, filosofia.

E greşită părerea că filosofia n'ar fi accesibilă elevilor. Dacă a ajuns o sperietoare de copii, nu

1). Cartea I. Cap. 25.

este ea de vină, ci aceia care au zugrăvit-o așa de hursuză, și încruntată.

Scopul ei este virtutea, care nu este o stafie uscată, cu privirea înghețată, moartea fericirii noastre pământești, ci soarele care radiază în noi și în jurul nostru adevărata fericire suavă, înaltă, omenească. Ea ne învață să trăim. De ce n'ar fi ascultată și de copil?

Nu vedem aci preocuparea modernă cea mai temeinică, nu pentru-că e mai recentă, ci pentru că e cea mai aprofundată tendință de organizare a studiilor, tendința social-umanistă? [1]).

Și în alte privințe e modern Montaigne. El, care știa așa de bine latinește, propagă importanța învățământului limbii materne și a limbilor vii ale popoarelor învecinate. Chiar clasicitatea greacă s'o cunoască în traducere franceză.

Montaigne a luat înaintea timpului său și în chipul cum apreciază valoarea cărții pentru studiul naturii. Cere să se studieze natura direct din natură și să se dezvolte inteligența din contactul cu oamenii și lucrurile. De aceia recomandă călătorii dese, un mijloc lesnicios pentru aceia cărora se adresa sfatul lui, căci scria pentru educarea unui copil de om cu stare și nobil, cum au scris de altfel mai toți teoreticianii pedagogi din acel timp.

Mai adaug, ca complectare, două note însemnate ce caracterizează pedagogia nouă în Montaigne, în contrazicere cu obiceiul de atunci: importanța dezvoltării corporale, educația fizică, și revolta în contra disciplinei brutale practicate în școli prin bătaie.

---

1) Să se vază acest sistem reprezintat în opera mea *Curs de pedagogie* pag. 322—333.

Nuiaua era mijlocul clasic pentru stabilirea ordinei și a disciplinei. Mai toți scriitorii din timpul Renașterei și din prima parte a Evului Modern nu uită să condamne mijlocul acesta nepedagogic și ne-omenesc, ca să nu zic inuman, bun pentru dobitoace, nu pentru ființe cuvântătoare și înțelegătoare.

Numai școalele Jesuiților, și încă și acestea mai mult la începutul lor și în perioada de înflorire, au înțeles că se poate și trebue să se caute a se face studiul atrăgător prin el însuși și că se poate și trebue să se caute a determină voința elevilor prin mijloace psihice, nu brutal fizice, ca bătaia. Mai târziu însă au degenerat și ele, provocând o reacție revoluționară în contra lor.

ŞCOALELE IEŞUIŢILOR.

Marele Baco de Verulam nu găseşte în timpul său nimic care să întreacă în valoare pedagogică şcoalele Jesuiţilor.

Societatea lui *Isus* înfiinţată de Ignaţiu Loyola (1481—1556) în prima jumătate a secolului XVI, a fost concepută, din capul locului, şi înjghebată în vederea luptei pe terenul paşnic al culturii, cu scop practic anumit în mişcarea timpului. Ca societate de luptă a trebuit negreşit să-şi atragă aliaţi şi să aibă vrăjmaşi. Mulţimea epitetelor, când eulogiste când dislogiste, ce-i însoţesc numele, e un rezultat firesc al amestecului direct în arena vieţii.

Societatea Jesuiţilor, organizată de Loyola la 1534 şi sancţionată de Papa la 1540, înseamnă o schimbare de tactică în luptele pentru preponderanţă ale bisericei catolice. Pe când, cu un secol în urmă, papalitatea căută, să utilizeze influenţa spirituală spre a căpătă puterea lumească, acum, în secolul XVI, îşi schimbă metoda: cu puterea lumească, deja câştigată, caută să lupte pentru întinderea şi menţinerea autorităţii spirituale.

Jesuiţii, ca armată religioasă, trebuiă să recucerească spiritele pierdute prin intervenirea mişcării religioase a Reformei.

In vederea acestui scop, societatea se sileà să-şi pregătească şi să-şi trimită pe membrii săi ca misionari, în contact cu mediul omenesc spre a-l cuceri. Alcătuirea ei nu erà aceea a unui ordin monahal ce trăeşte izolat, pentru cultura filozofico-teologică, ci aceea a unei pepiniere de misionari practici meniţi a converti sufletele, a se pune în atingere imediată cu gândirea omenească, prin conferinţe, predici şi mai ales prin şcoli.

Mijlocul de căpetenie a fost şcoala; de aceea e importantă tratarea societăţii lui Iisus, din punctul de vedere pedagogic.

Organizaţia societăţii lui Isus e aşa chibzuită, că membrii ei trec prin o filieră de pregătire treptată, în scopul de a deveni buni profesori, oameni cu putinţă de a înrâuri asupra sufletelor. Negreşit, parte din ei erau destinaţi predicei ori carierii de confesori, dar cea mai mare parte se devotau învăţământului, educaţiei. Astfel se explică de ce, în toate ţările catolice, învăţământul a fost în mâinile acestei societăţi didactice, până la jumătatea secolului IX-lea.

III.

Membrii Societăţii jesuitice treceau prin patru studii de pregătire.

1. Noviciatul. Ca *novici*, intraţi cam la vârstă de 16 ani, rămâneau doi ani şi nu învăţau carte, ci practicau unele dispoziţii pentru formarea caracterului, pentru disciplinarea firii; erau supuşi la încercări, spre a se deprinde cu lepădarea de sine, cu înfrângerea voinţii, pregătire necesară

pentru fazele superioare de militari creştini şi didactici.

2. Scolasticii, şcolarii. Aceştia învăţau limba latină şi greacă, cunoştinţele formale şi reale din colegii.

3. După complectarea studiilor, intrau în faza de coadjutori: un fel de practicanţi în arta de a învăţă pe alţii. Vedeau cum procedau maeştrii celebri, îi ajutau în opera lor de educatori şi învăţători, şi se formau pentru a patra fază, cea superioară, de profesie.

4. In ultima fază, ca membri desăvârşiţi ai societăţii, steteau la dispoziţia ordinilor Papei, pregătiţi pentru menirea lor.

Or-unde i-ar fi trimis, trebuiau să fie totdeauna gata de plecare, ca nişte soldaţi, veşnic în stare de mobilizare, veşnic pe picior de războiu. Aveau şi drepturi însemnate: ei alegeau pe superiori, pe generalii lor; şi aveau locuinţe separate, pe când şcolarii şi coadjutorii locuiau împreună în colegii.

Studiile se împărţeau în două categorii sau trepte principale: *studia inferiora* şi *studia superiora*. Studiile inferioare ţineau şease ani şi corespundeau cu gimnaziul; după acesta urmau trei ani de studii superioare, în cari intrau studii filosofice.

După aceşti nouă ani de studii, cari alcătuiau la un loc întreg învăţământul secundar complect, se trecea în învăţământul superior, în facultăţi, unde începea învăţământul special şi mai cu deosebire cel teologic.

Gimnaziul era împărţit, în ce priveşte studiul limbii latine, în cinci trepte principale:

1) *Gramatica infima*, 2) *Gramatica media*, 3) *Gramatica suprema*, 4) *Humanitas*, 5) *Rhetorica*.

Pentru clasa din urmă se întrebuințau doi ani, așă că avem un curs complect de șase ani. In clasa ultimă, de retorică, se punea clar ca scop *perfecta eloquentia*, cu două facultăți foarte însemnate: *oratoria* și *poetica*. Studiul întreg al retoricii se compunea din *praecepta dicendi*, din exerciții de scriere *(stylus)* și cunoștințe din cărțile clasice *(eruditio)*.

In tot timpul acesta, precum și în cei trei ani de înterpretare a literaturii superioare, autorul, care servià ca baza lecturii și înterpretării era mai ales CICERON, și pe lângă CICERON, în clasele superioare, CAESAR, SALUST, TIT-LIVIU, iar dintre poeți OVID, VIRGIL, HORAȚIU. Dar, negreșit, se citeau numai părți din ei, și fragmentele se alegeau după coprinsul lor.

Ceiace preocupà în adevăr, foarte mult pe educatorii catolici, erà coprinsul de idei și sentimente ce se găsia în autori. Din cauza aceasta se făceau extracte, se evitau pasagiile ce ar fi făcut profesorului interpretarea dificilă sau penibilă din cauza coprinsului. La nevoe, se scotea fraza suspectă, se trunchia fără cruțare, ca să nu se introducă în spiritul școlarilor idei ce ar fi dat loc la îndoeli religioase ori la sugestii periculoase pentru educația morală.

Lecturile se făceau, mai întâiu, în cursul inferior, sub formă de traducere din latinește în limba maternă; dar, mai târziu, traducerea se înlocuià cu înterpretarea făcută tot în latinește.

Pe lângă limba latină, se învăța limba *greacă*, dar mai puțin; se da numai ca ceva secundar și suplimentar, câte un sfert de oră în clasa V; iar în clasele următoare, se mai adaugă câte o jumătate de oră, și aceasta, totdeauna la sfârșitul claselor de după prânz; în fine, în cursul supe-

rior, se acorda o oră întreagă, se citeau oratorii mai însemnaţi.

Pentru perfecţionare în aceste limbi, se cereau compoziţii de scrisori, de naraţiuni, discursuri.

Orele de învăţătură erau două şi jumătate dimineaţa şi două după prânz, împărţite şi întrebuinţate în mod stereotipic.

In ora întâia: regule de gramatică, sub conducerea decurionilor, din cursul superior, pe când profesorii se ocupau în clasă, cu corectarea temelor ori cu pregătirea lecţiunii următoare.

In ora a doua, lectură şi interpretare; apoi în jumătatea din urmă, repetiţii.

Sâmbăta se repetă tot ce se făcuse în cursul săptămânii, se învăţă catehismul şi declamaţii.

Invăţământul religios am putea zice, deşi se pare paradoxal, că era neglijat de Jesuiţi, dacă ne luăm după programul de studii şi după categoria cunoştinţelor predate. Doar sâmbăta îl vedem figurând în orar ca explicare a catechismului. Dar nu trebue să ne uităm numai la orele din program, ci la practica de toate zilele. In toate zilele şcolarii mergeau la biserică, în toate duminicele ascultaŭ leturghia şi în fiecare luni se spovediau. Rugăciunile se îndepliniau cât se poate de des, iar confesiunea servia ca mijloc *practic* pentru sugerarea şi inculcarea dispoziţiilor religioase, zi cu zi, ceas cu ceas. Se făcea, deci mai mult decât instrucţie religioasă, se făcea educaţie.

E interesant să cunoaştem mijlocul practic pentru învăţarea compunerii latine. Se dicta, la început, puţine rânduri în limba maternă şi se cerea să se reproducă în latineşte coprinsul. In cursul superior, se alcătuiau astfel scrisorile şi se cerea,

pentru fiecare lună, o compunere liberă în latineşte.

La versificare, se exercită în modul următor: se strică versul unui poet şi se dicta ca proză, cerând apoi elevilor să recompună poezia stricată. In cei trei ani din urmă se da să se imiteze vre-un pasaj dintr'un scriitor latin sau să se descrie în latineşte evenimentele la cari elevii luaseră parte, ori să se facă epigrame, epitafuri.

V.

Măiestria Jesuiţilor se distingea, însă, în alegerea mijloacelor de a stimula voinţa, de a mişca sufletul la acţiunile voite de dânşii în educaţie. Evitând mijloacele violente, bătaia, se serviau de stimulentul psihologic al ambiţiei, al iubirii de onoare, de distincţie, al emulaţiei. Atingeau cu dibăcie coarda egoistă a iubirii de sine, amorul propriu. In aceasta excela pedagogia jesuită. Cu un spirit de invenţie miracolos, se căutau, se alegeau, se rafinau îmboldirile, menite să pună în mişcare rezortul ambiţiei personale şi spiritul de întrecere.

In fiecare clasă, fiecare şcolar avea un *aemulus*, pe care trebuia să-l supravegheze, să-l controleze, să-i arate greşelile în vorbire, în scriere, în toate mişcările şi manifestările, comparându-se mereu cu dânsul şi luptând necontenit să-l întreacă. Se împărţia apoi clasa întreagă în două părţi, ce stăteau în raporturi de rivalitate. *Cartaginezii* şi *Romanii* sau *Grecii* şi *Troienii* se luau la întrecere în facerea temelor, în discuţii, *concertationes*, în tot ce se dădea de profesor ca lucru.

Se dădea elevilor, ca încurajare, titluri pompoase: magistraţi, pretori, censori, decurioni, după gradul lor de distincţie: şi meritul sau de meritul lor relativ se căuta să se afişeze cât mai mult în

public. „Banca nefericirii sau a ruşinii“ era ocupată de vinovaţi. Publicitatea zgomotul, fastul, solemnitatea erau folosite cu meşteşug pentru producerea efectului stimulant. Se organizau discuţii publice, reprezentări publice, distribuţii de premii în public pentru acei ce săvârşiau, într'un timp dat, cea mai bună lucrare, o compoziţie în latineşte bunioară; se invitau şi persoane străine de şcoală şi se strigà în mod solemn numele celui ce reuşise mai bine, i se da un premiu, însoţit de un vers de laudă din partea prezidentului serbării şi care se cântà pentru preamărirea şi gloria triumfătorului.

Se organizau examene publice, cu pompă, la finele anului: ia elc asista directorul de studii al instituţiei şi doi membri, cari nu făceau parte din profesorii şcoalei. Aceştia cercetau, iarăşi cu pompă şi solemnitate, valorile relative ale şcoiarilor şi decernau în urmă gradele cuvenite.

După cei şease ani de studiu, urmau în cei trei ani din urmă, cursuri superioare de: *retorică*, *fizică*, *metafizică* şi *etică*. Alăturea cu fizica, în mod secundar însă, se dădeà în anul al doilea cunoştinţe elementare de *astronomie*, *geografie*, *meteorologie*, *matematică*, iar în anul al 3-lea cunoştinţe elementare de *psihologie*.

Un merit al şcoalei jestuite a fost că a căutat să-şi asimileze şi să reprezinte întregul complex al cunoştinţelor omeneşti, fără să omită nici o ramură din cele ajunse întru câtva la vre-o dezvoltare, şi, când vor degenerà, vor ispăşi greşala tocmai pentru călcarea normelor cari le-au ridicat, vor degenerà pentru că nu vor mai ţine seamă de noile curente de viaţă.

Să relevăm mai întâiu meritele sistemului de educaţie jesuită.

1. Ingrijirea atentă pentru educaţia fizică şi sănătate;

2. Preocuparea tot aşà de serioasă, de a face învăţământul plăcut şi atrăgător.

Să nu trecem, însă, cu vederea defectele.

Intrebuinţarea rafinată, până la exces, â mijlocului emulaţiei pentru stimularea la studiu, şi pentru stabilirea disciplinii, tindeà la dezvoltarea excesivă a amorului propriu, ce pune în umbră respectul de alţii, în dauna iubirii obiective de dreptate. Căutarea efectului exterior, făţarnica goliciune a aparenţelor uimitoare ce amăgesc spiritul, iată ce s'a imputat cu drept cuvânt Jesuiţilor.

Puneau prea mare preţ pe desvoltarea facultăţilor receptive şi pasive, neglijiau dezvoltarea spontaneităţii snfletului. Memorarea cunoştinţelor, înscrierea lor în minte în mod indelebil, erà o maximă didactică de frunte la Jesuiţi.

Maxima lor nu erà fireşte fără oarecare temeiu. Memorarea cunoştinţelor dobândite servesc ca organ spiritual pentru eâştigarea altor cunoştinţe noi; dar mai ales, ajută la persuadarea oamenilor. Una din pricinile pentru care oamenii, ori cât de învăţaţi, nu reuşesc în discuţie să convingă pe alţii, e uitarea acelor cunoştinţe pe cari în realitate le posedă, dar cari atunci le scapă din memoria cdnştientă.

Se insistà, însă, numai asupra calităţii receptive a spiritului; activitatea liberă a spiritului nu se exercità. Întregul sistem de educaţie al Jesuiţilor duceà, din contra, la suprimarea spontaneităţii mintale; şi prescripţiile statornice ale generalilor, şi practica lucrului ţinteau conştient la acest rezultat.

PEDAGOGIA IN SECOLUL XVII-lea.

Şcoala dă ultima consacrare a triumfului unei direcţii culturale. Ideile noi, ştiinţele noi, tendinţele sociale noi îşi caută un loc în sanctuarul şcolii, ca nişte drumeţi în calea progresului, cari vin şi cer un loc de adăpost în caravana ce percurge veacurile, urcând necontenit omenirea spre mai bine şi spre mai multă lumină.

Se poate urmări secol cu secol această candidare perzistentă la porţile şcolii din partea tuturor ştiinţelor şi curentelor de idei apărute într'o epocă. Un exemplu ni-l prezintă secolul XVII.

Ar fi unilateral să ne închipuim că toată mişcarea intelectuală a secolului se reduce la rivalitatea dintre spiritul religios şi umanist deoparte, şi mai departe între direcţia reformistă şi jesuită.

Să nu uităm că secolul al XVII străluceşte în istorla ştiinţelor prin numele lui Kepler (1571-1630) şi Galilei (1564—1642). Să nu uităm că, nu mai mult de un secol mai înainte, marele Copernic (1473—1544) dăduse inteligenţii omeneşti posibilitatea unei alte imagini şi concepţii de lume decât cea tradiţională, a lui Ptolemeu. Să ne aducem aminte de mulţimea cunoştinţelor de tot felul cu

care crescuse tezaurul ştiinţei, faptelor de observaţie, în urma călătoriilor şi descoperirilor geografice, în urma invenţiilor grămădite în mod uimitor dela ieşirea din Evul Mediu. Să notăm că starea de înflorire a industriei oraşelor din timpul acela, mai ales a oraşelor italiene, deşteptă nu numai mândria omului, prin sentimentul mărit al puterii sale asupra naturii, dar mai trezeà şi reflexiunea incordată a geniului teoretic asupra cauzelor şi forţelor naturii, pe temeiul cărora se puteau realizà minunile artei industriale.

In cercul de interes al lumii încep să intre preocupări noi, probleme şi studii relative la construirea unei reprezentări mai exacte despre natura şi forma universului. Mintea urmăreşte cu atenţie scrierile lui KEPLER *Epitome astronomiae Copernicanae, Mysterium cosmographicum*, şi discuţiile lui cu TYCHO BRAHE, „principele matematicilor", despre procedarea metodei deductive şi valoarea ipotezei în cercetarea legilor naturii Urmăreşte minunatele invenţii şi studii ale lui GALILEI: telescopul lui, care sperià spiritul indocă trinat al bisericii, să nu ajungă omul să vază cum-va în cer mai mult decât îi este îngăduit să ştie despre opera şi puterea lui D-zeu. Urmăreşte arătarea petelor soarelui, sateliţilor lui Jupiter şi fazelor lui Venus, prin ochianul îndrăzneţului învăţat şi se interesează de soarta ştiinţei concretizate în soarta geniului, pus la index de biserică şi duşmănit de ordinul Jesuiţilor, ca un primejdios răzvrătitor al ordinei lucrurilor.

Un curent nou cultural se pronunţă în Europa modernă: al ştiinţei, şi se afirmă tot mai puternic, rezistând loviturilor date de vechile curente dominante, în lupta sa pentru existenţă.

Este secolul bogat în cuceriri ştiinţifice, în care

NAPIER descoperă logaritmii (1614), William HARVEY circulaţia sângelui (1619); secolul în care trăeşte BOYLE, unul din întemeitorii fizicei şi marele olandez HUYGHENS; secolul în care apar săcietăţile de ştiinţe pentru stimularea şi comunicarea cercetărilor asupra naturii, în Florenţa, Paris, Londra.

Iată deci o putere nouă, ştiinţa, care va bate la porţile şcolii, să ceară intrare, cu drepturi destul de legitime.

Şi nu e numai dânsa. O creaţie falnică a evoluţiei sufletului modern se întrupează, mândră şi radioasă. cătând, cu privirea regală şi inspirată, drept la tronul lumii şcolare, ocupat de clasicitatea antică. E soarele ce răsare al poeziei moderne, în faţa căruia soarele, adus din veacuri depărtate, a literaturii antice, îşi păleşte razele, plecându-şi calea spre apus.

In fiecare limbă vie prinsese să răsune, la început timid, în surdină, apoi tot mai *crescendo*, lira poeziei naţionale, în popor şi la maiştrii cântăreţi de seamă. Lumea dă ascultare pasionată sufletului ce s'auzià vibrând în unison cu sufletul ei şi pe care îl înţelegeà deodată, fără silinţă, căci vorbià în limba ce le vrăjise leagănul şi le sfinţise farmecul copilăriei. E destul să amintim că Italia avusese până acum pe DANTE, PETRARCA, BOCCACCIO, Anglia pe SHAKESPEARE şi acum pe MILTON. Franţa, care avusese pe VILLON, MARAT, RONSARD şi MALHERBE, pe RABELAIS şi MONTAIGNE, duce cultul literaturii moderne până la modă socială dominantă, în salonul celebrului *hotel de Rambouillet* de sub Ludovic XIII (1610—1660), şi acum vede începând strălucirea geniului său dramatic în *Cid* (1630) a lui CORNEILLE şi în celelalte opere ale acestui mare poet, şi ajunge repede la splendoarea literară a „secolului lui

Ludovic XIV", cu glorioasa trinitate a poeziei: CORNEILLE, RACINE, MOLIÈRE.

Chiar Germania, deşi nu ne poate arătă nici-o individualitate artistică de însemnătatea celor de mai sus, ne înfăţişează totuşi o pregătire pentru desvoltarea unei literaturi proprii LUTHER a dat semnalul de pornire al unei evoluţii ce nu se va mai opri.

Geniul popoarelor începe să se înfiripeze treptat până în raza istorică a Răsăritului nostru. Tot în acest secol scutură şi neamul românesc învelişul slavon al culturii sale şi începe să-şi îmbrace haina lui strămoşească, pregătindu-se să apară şi el, în concertul lumii moderne, cu nota personalităţii sale etnice.

Astfel limbele şi literaturile moderne, adică vii, în comparaţie cu cele antice, devin, alăturea cu ştiinţa naturii, preocuparea de predilecţie a lumii moderne. Studiul lor nu puteà rà rămână pe din afară, exclus din categoria studiilor alcătuitoare ale şcoalei noi. Căci şcoala ca organ al culturii timpului, oglindeşte în mod fatal mişcările dominante ale epocii.

Şi acest organ social nu trebuià să funcţioneze numai după cerinţa spiritului lilerar al inspiraţiei moderne, ci mai trebuià să'şi adapteze organizaţia ei, cumva, şi spre a răspunde unor trebuinţe noi create de faza evoluţiei politico-sociale a popoarelor.

Statul modern, necunoscut de Evul-Mediu se înfiinţase cu toate organele puterilor lui publice, şi îşi căutà, în sistemul realităţilor istorice, forma sa definitivă: acì ca monarhie despotică, în Franţa; acì ca monarhie constituţională, în Anglia; iar, în lumea speculaţiei teoretice, îşi căutà formularea principală, în acord cu fundamentele de

convingere ale conştiinţelor, Thomas Morus, Hobbes, Locke, Spinoza, reprezintă, în filosofia ştiinţelor de stat, căpeteniile, cu vederi opuse, ale tendinţelor capitale din secolul XVII.

Pentru pregătirea mai directă şi mai practică a cetăţeanului la viaţa statului, trebuiă, negreşit, şcoala să nu rămână indiferentă. In alcătuirea, în programul, în funcţiunea ei, trebuiă, într'un mod sau altul, să ofere o mulţumire acestei cerinţe publice, izvorîtă din situaţia istorică a epocei.

Atâtea curente deosebite—clasic, antic, religios, realist, literar-modern, social-politic,—luptându-se unele pentru luarea direcţiei, altele pentru ocuparea unui loc în şcoală, au dat naştere unei probleme pedagogie: cum să se împace toate la un loc. Pretenţiile lor nu se aud, deocamdată, ridicându-se la toate cu glas tare, sau deopotrivă de tare. Unele strigă, altele numai murmură. Un presentiment de jenă face pe gânditorii pedagogi ai secolului XVII să mediteze asupra acomodării atâtor cerinţe cu posibilităţile sarcinei şcolare. Ce se păreà mai nrgent, erà *uşurarea muncei pentru învăţarea limbilor moarte.* Timpul economisit în partea aceasta, prin o metodă dibace, s'ar distribuì învăţământului limbei materne, limbilor vii şi cunoştinţelor reale.

Didactica se naşte astfel în secolul XVII, ca un mijloc de apărare al intelectului social, inspirat din nevoile timpului. Se caută innovaţii în arta de a învăţà mai uşor şi deci mai mult şi mai repede. Şi se ajunge a se recomanda:

1. Invăţarea limbei materne, înainte de orice altă limbă străină;

2. Invăţarea limbilor, în genere, prin asociarea regulată şi statornică a vorbei de lucru;

3. Limbile latine şi greacă. în special, să se

predeà numai celor destinaţi unei educaţii de erudiţie complectă ;

4. Cunoştinţele de lucruri să se comunice, pe cât posibil, prin ajutorul contactului lor direct cu simţurile, prin întuiţie ;

5. Să se respecte legile şi mersul naturii în căpătarea cunoştinţelor ;

a) să se cerceteze întâiu faptele şi cazurile concrete şi apoi teoria, regula, explicaţia lor ;

b) să se memoreze numai lucrurile bine înţelese ;

c) să se facă studiul plăcut şi atrăgător, nu silnic şi impus prin pedepse.

COMENIUS.

VIAŢA, OPERILE ŞI PEDAGOGIA LUI.

Cel mai mare pedagog modern, în ordinea timpului, atât după manifestarea lui teoretică, cât şi după activitatea practică pe terenul educaţiei este desigur Comenius. Importanţa lui Comenius, destul de apreciată de contimporani, e azi scoasă din orice discuţie şi universal recunoscută. Viaţa lui plină de peripeţii mari, activitatea lui sârguitoare, adesea întreruptă de acele evenimente sângeroase ce alcătuesc istoria Europei la începutul secolului XVII-lea, fac din biografia lui Comenius un studin plin de interes, ca şi studiul doctrinei lui pedagogice.

Viaţa şi operile lui Comenius

Comenius e de origină slavă. S'a născut în Moravia la 1592 din părinţi săraci, aşà că n'a putut începe studii mai sistematice decât pela vârsta de 16 ani. La 1612 îl găsim studiind filosofia lui *Herborn* în *Nassau*; apoi călătorind pentru complectarea cunoştinţelor la *Amsterdam* şi *Heidelberg*.

După terminarea sistematică a studiilor sale serioase, ajunse la 1614 rector al unei şcoli din *Perrau*, lângă *Olmütz*. Imbrăţişează apoi cariera preoţească şi la 1616 ajunge să conducă comunitatea fraţilor moravi, o sectă religioasă ce se abătea puţin dela ortodoxia dogmelor creştine consacrate. Comenius îşi stabileşte atunci centrul său de activitate lângă Tropau, în *Fulnek*. In acest timp începe să-şi pună pe hârtie planul general al concepţiei sale pedagogice în limba cehă, deocamdată. Din notele aşternute la Fulnek se înjghebează mai târziu o lucrare, o operă monumentală, care face epocă în istoria pedagogiei, celebra „*Didactica Magna*“ scrisă mai întâiu în limba cehă, apărută apoi şi în latineşte (1627).

In timpul acesta, izbucneşte războiul de 30 de ani, a cărui groază se revarsă şi peste ţinuturile unde se află Comenius. Fulnek e prădat, locuitorii trecuţi sub ascuţişul săbiei, cu acea furie a fanatismului, ce nu vede înainte decât realizarea unei idei abstracte. Comenius nevoit deci să rătăcească din loc în loc, caută azil când la un mare senior, când la aftul, întru cât puteau şi aceştia să-l primească şi să se expună, dându-i ospitalitate.

La 1627 se dă un edict de expulzare în contra tutulor acelora ce se abat dela religiunea catolică în Moravia. Atunci fraţii moravi, de nuanţă religioasă evanghelică-protestantă, trebuiră să emigreze în masse enorme, să se exileze de nevoie în ţări străine şi să-şi aleagă, ca loc de refugiu, un nou oraş în Polonia — *Lissa*. Aici stete Comenius vr'o 12 ani şi îşi continuă activitatea pedagogică, teoretică şi practică, între coreligionarii săi, pentru cari simţia un devotament fără margini. Devine episcop şi sfătuitor al întregei comunităţi morave de acolo (1632).

Cu un an mai înaiete (1631), publicase, în latineşte, o lucrare ce avù un mare răsunet: *Janua linguarum reserata* (Uşa limbilor descuiată), care deşteptă o admiraţie universală; fu tradusă în mai toate limbile europene şi în câteva limbi asictice, aşà că ideile şi numele lui Comenius, deodată se întinseră departe pe suprafaţa globului, pe unde există ori cât de puţin interes mai conştient pentru şcoală şi educaţie.

Statele mai înaintate în cultură începură să se intereseze mai de aproape de ideile lui Comenius şi să se întreacă a-l chemà, care mai de care, ca să-şi deà părerea asupra şcoalelor şi să le ajute în îndreptarea lor. Aşà făcură bunioară *Anglia* şi *Suedia*.

In Anglia pe vremea aceea fierbiau mişcări publice sgomotoase şi sângeroase; totuşi i se puse la dispoziţie toate mijloacele pentru reformarea învăţământului. Comenius procedă cu mult cumpăt şi tact; dar vâltoarea politică înteţindu-se şi vârtejul patimilor stânjinindu-l în activitatea sa, părăsì Anglia şi, chemat în Franţa, preferì să meargă în *Suedia* (1642), unde i se oferì azil şi mijloace de lucru din partea unui mare negustor bogat, Lud. de Geer, un fel de Mecena al Nordului. Aici Comenius face cunoştinţă cu geniul practic al marelui om de stat din acel timp, cu Oxenstierna, care ştiù să-l aprecieze altfel decât pe Ratichius. Oxenstierna văzù în el şi pe visătorul ce crede că cu sisteme şi cu doctrine se poate reformà omenirea în fundamentele ei; dar, deşì cunoşteà din experienţă puterea de inerţie a maselor sociale, deşì cunoşteà tăria tradiţiilor şi apucăturile consfinţite, totuşi se convinse că foarte multe din ideile lui Comenius pot devenì realităţi. De aceea l-a încurajat să rămână, cât timp va voì,

să cugete liniştit în regatul Suedez, şi să-şi scrie sistematic planurile lui de reformă pedagogică.

Cu mijloacele băneşti, oferite de bogatul de Geer, Comenius îşi alese penrru lucru un oraş liniştit în apropiere de Marea Baltică; *Elbing*, aparţinând atunci Suediei (apoi Poloniei şi azi Prusiei). Acolă stete dela 1641—1648.

În acest timp, însă, nu-şi uitase patria, o ajută şi conduceă de departe prin sfaturi, până ce la 1648, părăseşte Elbing şi se îutoarce la *Lissa*, spre a călăuzi mai departe de iapt pe fraţii moravi şi Biserica moravă. De aci, gloria lui de pedagog teoretic şi practic făcù să fie curând chemat în *Ungaria*, sub Sig. Racotzi, spre a-şi da părerea asupra reformelor de introdus în şcoli. În 1615 îl găsim la *Saros-Patah*, întemeind acolo un gimnaziu, care însă n'ajunse să'şi complecteze decât trei clase, căci curând dugă aceia Sig. Racotzi muri şi Comenius se intoarse la Lissa (1654).

Nu trecù mult şi furia persecuţiilor religioase ale catolicilor se îndreptă şi asupra acestui oraş, care fu distrus (1656) şi Comenius, rămas din nou fără adăpost — căci casa lui a fost arsă — fu iarăşi nevoit să ia toiagul pribegiei, Atunci, fiul lui de Geer, care trăia la *Amsterdam*, îl chiamă la dânsul, şi de acum începe pentru Comenius o epocă de linişte.

În Olanda îşi închee (la 1671) marele pedagog viaţa sa luminată de idealuri şi atât de rodnică în fapte şi gândiri folositoare lumii, dar tot odată aşà de turburată şi de agitată.

Această viaţă, sfârşită în paşnic amurg de melancolică singurătate, în vecinătatea mării, viaţă de gânditor fără cămin propriu, fără patrie, viaţă de pribeag iubitor de oameni, ne înduioşează şi

ne umple sufletul de respect şi de pietate. Svânturatului urgisit de soarta omenirea recunoscătoare îi deschide braţele, făcându-i din inima ei o patrie eternă; iar istoria culturei îi deschide pagini de glorie şi de mărire.

Comenius, cu o valoare intelectuală, pe care numai el şi-o tăgăduieşte, a avut calitatea distinctivă a geniului: de a-şi puteà concentrà toată capacitatea sufletească în o direcţie, în singura direcţie a chestiilor şi problemelor de educaţie şi şcoală. Astfei a isbutit să vază raporturile şi legile fenomenelor studiate mai just şi mai departe decât alţii, poate mai genial organizaţi decât dânsul. Astfel se explică poate succesul neţărmurit, câştigat ca practician şi ca întemeetor al didacticei moderne.

Operile lui Comenius au fost strânse toate la un loc în ediţia publicată la 1657 la Amsterdam (în 4 volume). Fiecare volum cuprinde o fază a a vieţei lui: 1) *Lissa* perioada polonă 2) *Elbing*, perioada suedeză, 3) *Saros-Patak*, perioada ungară, 4) *Amsterdam*, perioada olandeză.

Din aceste volume citàm următoarele opere:

1. *Janua linguarum reserata* sau cultura tuturor limbilor şi ştiinţilor, adică metoda cea mai scurtă de a învăţà limba latină (şi orice altă limbă), împreună cu fundamentele tuturor ştiinţelor şi artelor (1643).

Această carte se răspândì cu iuţeala fulgerului în toată lumea. S'a tradus în vre-o douăsprezece limbi, între cari şi arabă, turcă, persană şi mongolă. Principiul formulat, scurt şi coprinzător în didactică, şi respectat consecuent în aplicare, erà: „Nu reguli, ci exemple; nu fraze, ci lucruri".

2. *Didactica magna*, considerată chiar de Comenius ca opera sa fundamentală, începută pela

1627, apărută în limba cehă la 1632, apoi revăzută și publicată în latinește în ediție complectă la 1657, în Amsterdam.

3. *Orbis pictus* (Lumea în imagini), scriere ce de asemenea a circulat în toată lumea și s'a găsit până târziu în școli. A fost compusă la Saros-Patak, în Ungaria, și tipărită la 1657 în Nürenberg. Urmărește scopul de a da copiilor despre lume idei adevărate, complecte, clare și hotărâte, arătându-le lucrurile, de cari li se vorbește, în imagini. Sub desemnul obiectului se pune numele lui, în latinește și în limba maternă, însoțit de o mică descriere. *Orbis pictus* e prima carte didactică de îndrumare în aplicarea consecuentă a intuiției; dar insistă numai asupra desenului, imaginei lucrului, nu asupra lucrului însuși, deși aceasta era de altfel dorința și principiul lui Comenius.

4. *Schola ludus*, reprezentând scoala unde sub formă de scene didactice, se reprezintă ideile, cunoștințele, lucrurile de cari se vorbește, făcându-le să urmeze în o ordine anumită: dela astronomie, botanică, zoologie, mineralogie, până la studiul omului.

Pedagogia lui Comenius.

Să extragem, din opera capitală a lui Comenius din *Didactica magna*, sistemul lui pedagogic.

Titlul primului capitol ne arată dela ce înălțime de privire își aruncă Comenius ochii asupra domeniului educației: „Omul e cea din urmă, cea mai perfectă creațiune", deci și arta ce se ocupă cu formarea acestei ființi e cea din urmă în propășirea intelectuală și cea mai desăvârșită. Dar, ca să formezi o astfel de ființă, trebue să știi scopul ei.

Știința, moralitatea și *religiunea* iată normele

principale ale tendinţelor omeneşti şi deci ale scopului educaţiei.

Cine neglijează aceste trei puncte, se compară, zice Comenius, cu acel ce, voind să facă un ceasornic, neglijează tocmai structura ce alcătueşte raţiunea de a fi a acestui instrument; uită, la alcătuirea lui intimă, părţile ce-l fac să arate timpul şi se ocupă numai de exterior, de forma, de podoaba lui. Un astfel de ceasornic poate fi oricât de frumos, oricât de elegant şi costisitor, dar nu arată ora, si nu mai e *ceasornic*. Tot aşă şi omul, ce caută însuşirea numai de calităţi exterioare, se abate dela scopul adevărat pentru care e făcut.

O ideie principală—e că „*germenii pentru atingerea idealului omenesc se găsesc în om, puşi de însăşi natura lui*". Germenii pentru cele trei cerinţe culturale: pentru ştiinţă, moralitate, religiozitate se găsesc sădiţi de natură în om. Dar: „Omul, ca să devie om trebue să fie educat".

Două idei ezenţiale se coprind în concepţia lui Comenius: posibilitatea educaţiei şi absoluta ei necesitate. Acele despoziţii native, cari dau posibilitatea realizării unui ideal în formarea omului, nu se dezvoltă dela ele, în mod fatal: au nevoie de ajutorul educaţiei.

Când să se înceapă cultura omului? Cultura omenească poate, ba chiar trebue să se înceapă din prima fază a vieţei, ca să se poată realizà pe deplin, fiindcă atunci impresiile pătrund mai adânc şi mai deosebit.

Şi cine să facă educaţia?

Comenius caută să întemeieze, prin argumente necesitatea instituţilor de educaţie, necesitatea şcolilor. Admite, negreşit, că datoria de a dà educaţie copiilor ar cădeà, de drept şi natural, în

sarcina părinţilor. Dar, când părinţii nu sunt pregătiţi pentru o sarcină atât de grea şi delicată — ceia ce nu e rar — cum se lasi pe seama lor o întreprindere de o însemnătate socială aşà de mare? Dacă pentru trebuinţe mai secundare ne ducem la specialistul ce posedă mijlocul satisfacerii lor. cum să nu ne ducem, când e vorba de educaţia copiilor, la cei ce au profesiunea de a educà, la învăţători, profesori?

Intreaga tinerime să fie încredinţată şcolii.

Două idei principale găsim formulate: Instrucţie pentru toţi, aproape cu caracterul obligativităţii. Să nu rămână fiinţă omenească fără putinţa de a devenì om în adevăratul înţeles al cuvântului.

Instrucţia pentru toată tinerimea de ambesexe. Atinge deci o chestiune ce, pentru timpul lui cereà desigur mult curaj şi iniţiativă de gândire: putinţa învăţăturii egale pentru femei şi pentru bărbaţi.

Ce gândeşte Comenius asupra chestiei: cât poate educaţia asupra omului?

Răspunsul său arată cât de circumspect funcţionà instinctul lui pedagogic, care-l făceà să vadă şi posibilitatea educaţiunei, dar şi dificultăţile ei. El împarte pe şcolari în mai multe categorii:

A) Inteligenţi.

B) Incetinei în mersul inteligenţei.

C) Supuşi ori C' indărătnici.

D) Curioşi ori D' indiferenţi.

E) Aplicaţi la lucrări manuale, mecanice.

Din combinarea acestor calităţi alcătueşre deosebite tipuri. Primul tip ar fi rezultatul combinării inteligenţei cu supunerea şi cu curiozitate.

Deci I) A + C + E, tipul cel mai complect, cu însămările cele mai bune.

II) Inteligenţa + Incetineala + supunerea, adică A + B + C, un tip care, deşi încetinel, dar inte-

ligent şi dispus să se supună ori cărei îndrumări. Asupra acestora, de ordinar, se înşală judecata profesorului, care nu-i apreciază just dela început. Încetineala minţii se ia drept prostie. Inteligenţa lor în realitate, merge încet, dar sigur, înainte.

III) Inteligenţă + curiozitate + îndărătnicie adică: A + D + C', tipul cel mai neplăcut profesorilor. Din aceştia ies adesea alemente excepţionale în bine sau rău, după calea pe care-s îndrumaţi. Comenius aminteşte exemplul lui Temistocle, căruia dascalul i-a zis că din el va eşi un mare om, ori o mare pacoste pentru societate.

IV) Un alt tip rezultă din combinaţia: încetinelei cu supunerea şi curiozitatea, adică B + C + D. Cu aceştia poţi ajunge la rezultate destul de însemnate, dacă ştii să-i îmboldeşti la muncă.

V) Cu încetineii la minte, indiferenţi la carte, şi având dispoziţii pentru lucrări manuale, adică produşi ai combinaţiei B + D' + E, se poate face ceva, numai dacă nu vor fi încăpăţânaţi, dacă vor fi supuşi.

VI) In fine, categoria VI-a, rezultată din combinaţia B × C', adică proştii încăpăţinaţi. Din aceştia nu poţi scoate absolut nimic.

In clasificarea diferitelor tipuri de elevi propusă de Comenius ne interesează mai ales spiritul pozitiv şi circumstanţiat al pedagogului, care vede natura lucrurilor în detaliile ei concrete, nu în abstracţia impusă de o doctrină, Comenius îşi dă seama de toate deficultăţile de care se poate lovi un educator; nu cade în greşala lui Helvetius, ce credea că poate duce la acelaş bun sfârşit pe orice copil şi că toate deosebirile dintre oameni se datoresc numai educaţiei. Comenius admite dar existenţa unor deosebiri iniţiale, de organizaţie; admite dispoziţii înnăscute ce se opun activităţii educatorului, îngreu-

îndu-i sarcina, împedicându-l în mersul lui către ideal, defecte ce se prezintă ca un fel de boală și, prin urmare, trebue să fie combătute prin mijloace speciale. Și crede că cele mai multe se pot învinge cu ajutorul artei.

In ce constă acea artă?

Ca să alcătuim arta didactică, trebue să ne luăm după natura lucrurilor, să ne inspirăm din analogia procedărilor naturii. Iată marele său principiu fundamental.

Mai întâiu, trebue o artă didactică? Ce răspuns ne sugerează procedările naturii?

Dacă se încredințează o gradină unui om nepregătit pentru îngrijirea ei, câte plante și flori nu vor dispăreà din neștiința, neprevederea, nepriceperea îngrijitorului ce nu cunoaște arta de a le cultivà? Dimpotrivă, prin îngrijirea unui horticultor, tot ce împiedecà creșterea, desvoltarea, înflorirea și rodirea plantelor se va depărtà; cunoscătorul va ști ce folosește și ce vatămă fiecărui soiu de vegetație, va ști obiceiurile și trebuințele, lipsurile și apucăturile, boalele și leacurile lor.

Tot așà și când e vorba de cultura oameniior.

COMENIUS împarte întreaga artă didactică în următoarele părți principale, depinzând logic unele de altele.

1. Pentru ca omul să învețe cele ce-i trebuesc, e necesar mai întâiu să-i dai putința și mijloacele de a-și asigurà existența și prelungirea vieții. Cea dintâi chestie, care s'ar putea numi prealabilă, e deci îngrijirea de sănătate, de tăria fizică.

2. Sunt multe lucruri ce se cunosc și se pot învăța, dar viața e scurtă și știința e mare. Trebue să știi să-ți măsori proporțional acești doi factori:

pe de o parte să lungeşti viaţa, pe de alta să alegi din cunoştinţe pe cele demne de cunoscut.

Deci în al doilea rând: mărginirea materiei de cunoscut în ştiinţă.

Alte puncte esenţiale de luat în consideraţie sunt:

3. Pândirea momentului favorabil pentru achiziţia cunoştinţelor.

4. Deschiderea minţii, ca să prindă repede ceeace trebue să cunoască.

5. Ascuţirea judecăţii, pentru ca să se poată învăţă temeinic.

Comenius, desvoltând primul punct: principiile necesare pentru prelungirea vieţii, arată că viaţa nu-i aşă de scurtă în sine, cum şi-o scurtează omul singur prin neiscusita împărţire a timpului de muncă şi de repaos. De altfel viaţa, cât de scurtă am spune că este, e suficientă ca să realizăm lucruri miraculoase, Christ, Alexandru cel mare n'au trăit mult.

Cu ocazia aceasta Comenius dă sfaturi pentru înlăturarea boalelor, pentru hrgiena nutriţiei; stabileşte ritmul muncii şi al repausului, întrebuinţarea justă a timpului de muncă.

Didactica lui Comenius. — Problema centrală a didacticei stă în căutarea mijloacelor de uşurare a studiilor, astfel ca achiziţia cunoştinţelor să se facă în mod plăcut şi educativ. Care-s mijloacele propuse de Comenius pentru uşurarea învăţământului? Acesta este al doilea punct esenţial, după cel dezvoltat în prelegerea trecută. Vom extrage principiile cele mai de seamă, ce se pot susţine şi astăzi şi le vom expune cam în ordinea în care le enumeră însuşi comenius.

1. *Să se înceapă învăţământul înainte de a se*

şi pervertit inteligenţa. Dacă se îngreuiază viaţa, cu vârsta; spiritul nu e aşà maleabil, devine rigid; mişcările lui se conduc şi se pornesc mai anevoe.

2. *Să se pregătească spiritul prealabil pentru ideile ce se vor propune.* Să se formeze adică organul aperceptiv. Când dai cunoştinţe, fără să ai pe ce sa le sprijineşti şi de ce să te legi în mintea copiilor, e cum ai asvâlì sămânţa în nisip.

3. *Să se procedeze dela tot la părţi, dela general la particular.* Să nu se înceapă cu detaliile, ci să se arunce mai întâiu o privire generală asupra obiectului.

COMENIUS indică o dispoziţie a obiectelor de studiu într'un fel de stratificaţie concentrică, în care să se găsească cunoştinţe de deosebite ordine de lucruri din ce în ce mai aprofundate. Mai întâiu noţiuni sumare, superficiale despre tot ce trebuie să ştie omul, ca în învăţământul primar; apoi aceste cunoştinţe mai detaliate, mai circumstanţiate, ca în învăţământul secundar inferior; în fine o circumstanţiare pe o scară mai întinsă, ca în cel superior. Deci cercuri concentrice de cunoştinţe dela învăţământul primar la cel superior, pe baza principiului de a proceda dela general la particular.

4. *Să se procedeze dela uşor la mai greu.*

5. *Să nu se îngreue înteligenţa prin prea multe cunoştinţe.* O preîntâmpinare prevăzătoare în contra surmenajului, de care s'au plâns atâta epocele ulterioare.

6. *Să se progreseze încet.*

7. Să nu se sleiască niciodată forţele spirituale: *„omnia sponte fluant obsit violentia rebus“.*

8. *Să se prezinte totul în intuiţie.*

9. Să se predea *toate cunoştinţele după aceiaşi metodă,* pe cât posibil.

Pentru stabilirea fiecăruia din aceste principii, Comenius recurge la exemple luate din procedarea naturii; arată neajunsurile abaterilor în practica şcoalei; şi cum trebue să se urmeze în şcoală, spre a se conformà metoda didactică cu a naturii.

Interesante sunt îndemnurile lui de a prezentà lucrurile în intuiţie şi de a invederà utilitatea lor. Acestea dău didacticei lui Comenius caracteristica modernităţii. Recomandarea de a arătà utilitatea lucrului e cu deosebire demnă de reţinut şi de asociat cu numele marelui pedagog, ca una din cele mai potrivite procedări pentru deşteptarea curiozităţii şi întreţinerea interesului.

Ce înţeles are recomandarea de a tratà toate ştiinţele cu aceiaşi metodă?

Comenius stăruieşte asupra inconvenientului isvorât din deosebirea de metodă în predarea diferitelor obiecte. Negreşit, e uşor de susţinut că nu toate ştiinţele pot fi tratate în acelaş mod: dar sunt principii didactice comune tuturor, în predarea tuturor ştiinţelor, şi de cari trebue să se ţină seamă. Bunioară preocuparea de a deşteptà atenţia, interesul, prin stimularea activităţii spontane a spiritului elevilor, se poate recomandà ca o procedare generelă în didactica tuturor ştiinţelor, chiar acelor cu caracter expozitiv, cum sunt ştiinţele istorice; căci şi aci, după expunerea faptelor, se pot cere consideraţii asupra cauzelor şi urmărilor lor, sau asupra caracterelor personale istorice. Prin aceasta se ajută la exercitarea şi disciplinarea facultăţilor mintale. Cu atât mai mult se poate întrebuinţà procedarea euristică în ştiinţele matematice, în ştiinţele de observaţie şi experiment.

Astfel uniformitatea metodei diferitelor obiecte de studiu, pe baza unor principii psihologice şi

educative generale, nu e o cantitate neglijabilă.

Acelaș lucru, ce s'a spus despre principiul desvoltării spontaneității mintale, se poate spune și despre preocuparea generală de a deșteptă interesul practic ce se găsește în toate științele. A pune în evidență acest punct de interes practic la diferitele obiecte de studiu însemnează iarăși a uniformizà procedarea didactică a lor, din acest punct de vedere, deci a alcătui metoda generală în predarea tuturor ordinelor de cunoștințe.

Când cerem, apoi, să se caute în învățământul secundar a se formà, înnobilà și armonizà sentimentele, a se deșteptà și întări spiritul de solidaritatea omenească, a se adânci și înălță sentimentul de iubire de țară, a se educà inima prin cultura minții, a se încălzì sufletul prin luminarea inteligenței, a umanizà știința și învățământul, a se înfrumusețà viața prin radiarea sentimentului estetic și religios; când cerem aceasta, dela toate obiectele de studiu, pe cât posibil, nu suntem oare tot în acord cu dezideratul lui Comenius de a uniformizà învățământul? Și nu e tot așà, când stăruim asupra principiului didactic al corelației studiilor? [1])

Întemeietorul didacticei moderne atinge în fine o chestie de o însemnătate, aș puteà spune *prealabilă*, pentru învățământul publiic. Meritul istoric a lui Comenius este că abordează pentrn prima oară, cu conștiința deplină de greutățile ei, chestia îngrijitoare și ăzi de a ști e dacă e posibil și cum

1) Să se vază Cursul de Pedagogie, 1899, mai ales în partea din urmă: *Didactica*. Modalitatea aplicării în practică a acestor principii în *Două Rapoarte* și în *Principiile educației moderne și funcțiunea Seminarilor pedagogice universitare*.

să educi şi să instrueşti, în acelaş timp, un număr mare de copii.

E uşor să creşti, să înveţi şi să formezi un singur copil, şi să ai succes, practicând învăţământul individual. Pedagogii, mai toţi până la Comenius, ca Rabelais, Montaigne, după ei, Locke, Rousseau, când meditează asupra problemelor educaţiei, vorbesc de mijloacele de a influenţă mintea şi inima unui singur copil; nu-şi pun înainte necesitatea perplexă de a instruì şi educă deodată mai mulţi copii, cu deosebite aptitudini intelectuale, cu predispoziţii morale diferite, în natură şi grad. Cum să-i stăpâneşti pe toţi, cum să-i conduci pe toţi la acelaş ideal înalt omenesc? Cum să-i înveţi pe toţi, cum să-i faci pe toţi mai buni? Comenius se simte forte să dea metoda sigură a învăţământului colectiv.

Care-i întâia condiţie de îndeplinit pentru ca să se poate realizà cu succes învăţământul, când se propune la mai mulţi deodată? Intâia condiţie e ca să se poată deşteptà şi întreţine „lumina de care se serveşte spiritul spre a vedeà lucrurile". După cum în întuneric trebue să aprinzi o lumină ca să zăreşti lucrurile, tot aşa trebue să trezeşti atenţia, s'o întreţii ca să înlesneşti spiritului vederea şi prinderea ideilor.

Pentru deşteptarea atenţiei, Comenius recomandă câteva condiţii;

1. Aceia ce se comunică în învăţământ, să aibă caracterul de a fi plăcut şi folositor. Adică să deştepte interesul. Aceasta e de altminteri condiţia psihologică esentială a atenţiei,

2. Să se pună întrebări ascultătorilor asupra lucrurilor şi cunoştinţelor ce li se dă. Profesorul să nu peroreze în monoloage elocuente şi savante,

ci să se apropie de mintea copiilor, să se pue în comunicaţie cu ea întrebându-i.

3. Să se prezinte lucrurile în faţa simţirilor, prin intuiţie. Escitaţia trezeşte astfel puterea de observaţie şi atenţie.

Câteodată, zice Comenius, profesorul se poate întrerupe de explicaţie şi să ceară elevilor să repete propoziţia spusă, să-i întrebe pe ce cale a ajuns la ea, etc. Aceasta deprinde pe elevi să fie atenţi.

La sfârşit, recomandă, în altă parte a operei sale, să se pună un elev să rezume ce a învăţat şi să i se dea voe să facă întrebări profesorului asnpra părţilor ce-l interesează.

Cum se cunoaşte că Comenius şi-a alcătuit pedagogia după principiul pus tot de el; ca toate ideile să crească din contactul cu natura! Nu din cărţi şi din reflexiuni abstracte, ci din practica directă a educaţiei i-au crescut convingerile lui teoretice, organizându-se în sistem de gândiri. Pedagogul teoretic şi practic s'a ajutat cu succes unul pe altul, în acord norocos desăvârşit.

Pentru studiul limbilor, principiul esenţial al lui Comenius, şi care a făcut epocă, e aceasta: limbile să nu să predea în abstract, învăţându-se cuvântul izolat de lucrul pe care-l reprezintă; să nu se înceapă întâi cu regule şi apoi să se dea exemple; ci, să se înceapă deadreptul cu exemple concrete date în propoziţii întregi, cari să conţină cunoştinţe folositoare copilului, alese mai mult din ordinea lui de observaţie şi experienţă. Astfel se consolidează cunoştinţele paralel cu puterea de exprimare.

In acord cu aceste principii, Comenius a elaborat două scrieri: *Janualinguarum reserata* şi *Orbis pictus*.

PEDAGOGIA LUI JOHN LOCKE.

Lunga viaţă a lui Locke (1632—1704) a fost o adevărată minune pentru slaba lui constituţie. Din tinereţe a purtat pecetea unei morţi apropiate: era ftizic; dar a ştiut să-şi înşele aşă de bine soarta, încât şi-a prelungit existenţa, în mod miraculos, până la o bătrâneţe înaintată. A fost ajutat în asta de cunoştinţele lui speciale de higienă. Învăţase medicina. Fără s'o practice, a ştiut s'o utilizeze ca sfătuitor în cercul intimilor şi ca practician asupra lui însuşi.

Locke e în istoria gândirii omeneşti moderne unul dintre cei mai puternici factori de progres. Influenţa lui, în toate direcţiile, o găsim chiar pe continent. Teoriile lui filosofice, politice şi pedagogice, au fost transportate din insula izolată a Britaniei pe continentul european prin scriitori eminenţi, cu deosebire francezi. Voltaire e unul din propagatorii filosofiei politice a lui Locke, şi Rousseau e acela ce-i dezvoltă, exagerându-le cu patima lui de om de temperament, şi gândirile politice şi sociale şi cele pedagogice. „*Emile*“ al lui Rousseau, e din punct de vedere al multor idei fundamentale, un reflex al scrierii lui Locke

„*Asupra educaţiei*“. Senzualiştii francezi din sec. al XVIII de asemenea au luat ca bază teoriile lui.

Ca pedagog observăm că Locke n'a fost pus în aceleaşi condiţiuni, în cari l-am găsit pe Comenius, de a practică arta educaţiei, cu toate greutăţile ei, asupra unui număr mai mare de copii, cu temperamente şi dispoziţii variate; dar tot a practicat-o, căci a avut de educat un copil de nobil; aşă că preocuparea lui e: cum să facă pe acest copil să ajungă la perfecţie, educându-l în vederea dispoziţiilor lui şi carierei lui de nobil. De aceea, cartea lui asupra educaţiei lasă impresia că idealul educaţiei ar fi parcă de a formă un om nobil. Dar cine se opreşte la această afirmare, citeşte numai superficial cugetarea adâncă a pedagogului filosof, fiindcă ea oglindeşte numai scopul secundar, urmărit în special în opera lui particulară. Educând un nobil, Locke nu uită că nobilul e un om şi că trebue deci să dezvolte în el omul, şi pentru aceasta îşi formulează şi scopul principal al educaţiei şi mijloacele.

Scrierea lui pedagogică „*Gândiri asupra educaţiei*“ nu e sistematică. Conţine gândiri, notate treptat-treptat pe hârtie, în ordinea în care i s'au ivit în minte, fără să caute să le pună în legătură sistematică între ele, nici să le reducă la principii mai generale, spre a construi cu ele un sistem. Dar în o minte aşă de logică şi profundă ca a lui Locke, e natural să ne închipuim că ideile trebue să fi fost într'o relaţie logică internă şi în acord cu fundamentele filosofice din celelalte opere. Aşă că eră o teză interesantă şi importantă de dezvoltat, anume de a căutà legăturile logice între ideile pedagogice ale lui Locke şi între ideile lui filosofice în total, adică a vedeà

cum au crescut din întregul tot de gândiri filozofice, politice şi sociale, părerile lui *Asupra educaţiei* într'un sistem unitar şi complect. Acest studiu l'am încercat în lucrarea intitulată: *„Ideile pedagogice* ale lui J. Locke [1]).

Chestia prealabilă a *posibilităţii educaţiei* e deslegată în mod afirmativ de Locke.

Omul e educabil în limitele organizaţiei lui individuale şi educaţia are putere în virtutea determinării voinţei la acţiune prin plăcere şi durere, şi în virtutea transformării acţiunii în deprindere prin exerciţiu. Facultăţile omului se dezvoltă numai punându-le în funcţiune, exercitându-le.

Dar cum se provoacă natura omenească? Prin ce mijloace anume şi în ce direcţie hotărîtă? Alte chestii de mare însemnătate pentru pedagogie.

Mijloacele de influenţare. — Ca adânc cunoscător al sufletului omenesc, ca fin psiholog, J. Locke formulează simplu chestia, arătând că mijloacele pentru influenţarea naturei omeneşti se reduc la plăcere şi durere. Dar pedagogul îşi alege categoriile de plăceri şi dureri, cu cari voeşte să influenţeze omul. Dela început, înlătură durerile şi plăcerile ce ar rezultă din simţuri, din izvorul fizic al naturii omeneşti, şi caută înstructura sufletească rezorturi superioare pentru provocarea plăcerii şi durerii, pentru mişcarea fiinţei omeneşti în o anumită direcţie.

Culegând, din întreaga gândire a lui John Locke ideile lui în această chestie, găsim şease feluri de rezorturi sufleteşti, recomandate de el spre a fi atinse pentru cârmuirea fiinţei omeneşti, şease *porniri înăscute, instinctive:*

[1]) Iaşi, 1899.

1. *Instinctul onoarii.* Ştim că acest rezort a fost mult aplicat şi recomandat şi de alţi pedagogi, în special de Jesuiţi. Renumele universal de care se bucurau, pe vremea lui BAKON, şcoalele jesuite, se datoră, în mare parte, sistemului de educaţie bazat pe principiul înrîuririi prin atingerea instinctului onoarii.

2. *Instinctul activităţii*, izvor bogat de plăceri când e satisfăcut la timp şi în măsură normală; izvor de dureri, când e contrariat sau abuzat: mijloc ingenios spre a îndruma natura copilului către îndeletnicirile educative, utilizat mai târziu de FRÖBEL cu atâta pătrundere pedagogică pe o scară mai întinsă.

3. *Instinctul imitaţiei*, pornire ce conduce la repetirea întocmai a faptelor puse înaintea copiilor şi pe cari voim ca copilul să le reproducă şi să le prefacă în deprinderi pentru toată viaţa. Puterea exemplului produce efecte uneori miraculoase.

4. *Instinctul curiozităţii.* Dorinţa de a cunoaşte se manifestă foarte de timpuriu la copii. La orice pas te întreabă: Ce e asta? Pentru-ce e asta? Simt nevoia de a află rostul lucrurilor, al celor de cea mai mare importanţă ca şi a celor neînsemnate. Pentru ignoranţa lor absolută, toate lucrurile au o importanţă egală. Intrebările ce ni le fac, în tot momentul, n'ar trebui să rămâie niciodată fără răspuns. Educatorul nu e la locul lui, dacă se plictiseşte or se enervează de inzistenţa copilului de a cunoaşte lumea.

5. *Instinctul libertăţii.* La câte aplicaţii în arta disciplinării voinţei dă naştere plăcerea născută din libertate, durerea din lipsa ei!

6). *Instinctul raţionalităţii.* Se pare că fiinţa omenească, încă din faza copilăriei, îşi manifestă

trebuinţa de a raţionà, de a-şi raţionalizà, mai bine zis, manifestările, acţiunile şi hotărîrile sale, de a le privì ca deduse dintr'un principiu raţional, iar nu produse ale întâmplării, sau născute dintr'un capriciu al momentului.

Idealul educaţiei.— După-ce ştim mijloacele de a influenţà pe oameni, să ne întrebăm: care-i în definitiv ţinta ultimă către care tind influenţele asupra fiinţei omeneşti, care-i idealul educaţiei?

Aceasta e o problemă fundamentală în pedagogie. Ori-ce pedagog, cu pretenţii de a aveà un sistem de gândire în materie de educaţie, trebue să-şi formuleze scopul educaţiei. Ori îl are conceput în mintea sa, în stare latentă şi, când îl forţezi prin întrebări, ţi-l expune după inspiraţia momentului; ori îl are gata formulat. In orice caz, fie exprimat, fie latent, în creerul ori-cărui pedagog se găseşte un răspuns la chestia de mai sus. In LOCKE îl găsim formal exprimat, dar fiindcă nu s'a gândit să alcătuiască un sistem, îl găsim adesea formulat în termeni deosebiţi. Aşà, odată el caută: acea creştere „care-i cea mai lesnicioasă şi mai în stare să producă în scurt timp oamenii virtuoşi, folositori şi capabili în profesiunile lor deosebite"; în altă parte: „oameni înţelepţi, buni virtuoşi şi ingenioşi". Altă formulă, ceva mai precisă: „în sufletul copiilor trebue să punem: virtute, înţelepciune, bună creştere şi învăţătură".

Aceasta e formula cea mai consistentă şi statornică la JOHN LOCKE. Dar cele patru idei: „virtute, înţelepciune, bună creştere şi învăţătură" exprimă patru scopuri deosebite, sau patru părţi ori patru înfăţişări deosebite ale aceluiaş scop? In ce raport stau unele cu altele: de coordonare ori de subordonare?

Dacă J. LOCKE şi-ar fi dat osteneala să-şi simplifice formula scopului educaţiei, ultima expresie a acestui scop ar fi fost *virtutea.* Din ea decurge înţelepciunea şi buna creştere; iar învăţătura nu-i decât un mijloc pentru realizarea idealului.

Dar ce este virtutea? Intrebând gândirea lui complectă, aflăm după cercetări psihologice şi logice, următoarele două înţelesuri:[1])

1. Un înţeles popular, pentru acţiunile considerate de oameni ca lăudabile, şi atunci e foarte schimbător.

2. Un înţeles filosofic, pentru acţiunile, ce, prin ele însele şi după natura lor nu după opinia oamenilor, sunt bune, în acord cu voinţa lui Dumnezeu.

Care-i voinţa lui Dumnezeu? Binele omenirii.

Condiţiile pentru realizarea voinţei lui D-zeu, sunt:

1. Iubirea şi respectul de D-zeu, *religiozitatea.*
2. *Puterea de a urmă calea raţiunii,*
3. *Puterea de a înţelege voinţa lui D-zeu.*

La ce se reduc acestea?

Facultatea de a urmă raţiunea, iar nu pornirile, se reduce la dezvoltarea puterii voinţei, deci la educaţia morală. Facultatea de a înţelege voinţa lui D zeu sau adevărul, constitue educaţia inteligenţei, instrucţia. Deci mai întâiu de toate dezvoltarea unui sentiment de pietate şi de legătură cu totalitatea din care facem parte — religiozitatea; al doilea, educaţia morală propriu zisă, întărirea voinţei; al treilea, instrucţia, educaţia in-

1) *Ideile pedagogice ale lui John Locke,* studiu critic de sistemizare de *I. Găvănescu.* Iaşi, 1899.

teligenței, — iată condițiile pentru realizarea virtuții în sistemul pedagogic al lui Locke.

Religiositatea. — Singurul lucru la care s'ar reduce religiozitatea după fondul gândirii lui J. Locke, ar fi dezvoltarea acelui respect și acelei pietăți ce trebue să resimțim în adâncul cugetului nostru față cu atotputernicia ființei, dela care atârnă, a atârnat și va atârnă viața oamenilor și fericirea lor.

Concepția aceasta rămâne, în esența sa, întreagă și azi. Chiar de ne-am închipuì altă ipoteză metafizică despre lume decât cea teistă, în totdeauna va trebuì să existe conștiința legăturii cu ceva mai presus de puterea individului, cu ceva mai permanent, mai superior și mai înalt decât interesele propriei noastre ființe, cu ceva ce se recunoaște și se simte că e mai demn decât viața și pentru care bucuros s'ar jertfì totul în lume.

Unde există conștiința acestui raport, există și sentimentul religios, religiozitatea, or în ce s'ar pune acel cevà mai presus de ființa omenească: idealuri sociale, aspirații morale ale totalității etnice din care facem parte, visuri transcendente de înfrățire și fericire universală.

Libertatea voinței și a inteligenței.—Ceeace e mai important pentru Locke de realizat în educație, după religiozitate, e libertatea voinței și a inteligenței.

Libertatea voinței stă în puterea omului de a lucrà, nu mânat de impulsiile momentului, de instincte, ci conform cu niște principii raționale, conform prudenței.

Libertatea inteligenței stă în câștigarea acelor deprinderi intelectuale ce fac mintea omului capabilă de a urmà normele ce o duc la realizarea scopului ei: găsirea adevărului. Tot ce împedecă mintea, tot ce o îndepărtează dela găsirea ade-

vărului obiectiv, sunt lanţuri ale inteligenţei, de cari educaţia trebue să o elibereze, spre a-i dà putinţa funcţiei ei normale.

Libertatea voinţei o dă educaţia morală, după cum câştigarea libertăţii inteligenţei o dă instrucţia şi educaţia intelectuală.

Pentru educaţia voinţei, Locke indică mijlocul practic de a întări pe om faţă cu durerea şi de a-l face capabil să se dispenseze de anumite plăceri. Aceasta alcătueşte, însă, tocmai virtutea personală numită prudenţa în înţelesul general al cuvântului, cu cele două feluri de manifestări ale ei: curajul şi cumpătarea, şi anume: curajul ca putinţă de a rezistà la dureri, iar cumpătarea ca putinţă de a renunţà la plăceri.

Locke vorbeşte şi de curajul moral, de puterea de a rezistà la dureri ce ating existenţa morală a omului; consideră deci chestia aproape din toate punctele de vedere; şi sfaturile ce le dă în această privinţă ar merita şi azi să fie reţinute.

Caracteristic pentru principiile ce conduc pe Locke în educaţia morală, e insistenţa ce o pune pentru câştigarea bunelor maniere: politeţa. Aceasta o reduce la dispoziţia de a nu jignì pe nedrept şi fără folos pe om, a respectà fiinţa omenească.

Educarea inteligenţei. — Cum condiţionează Locke educarea inteligenţei? Cum se poate obţine libertatea intelectuală? Pentru aceasta trebue să ştim cam ce piedici se opun la funcţia normală a inteligenţei. Piedicele ar fi în număr de cinci, după cum rezultă din diferitele lui scrieri:

1. Lipsa de cunoştinţe suficiente, în genere, lacune de cunoştinţe, *ignoranţa* totală ori parţială, sau chiar o ştiinţă unilaterală.

Incontestabil, dacă n'ai datele privitoare la oglindirea naturii lucrurilor, poţi cădeà în erori de fapt

vorbind de ele, şi inteligenţa nu e pusă în condiţii de a funcţionă normal, chiar dacă puterile ei ar fi oricât de dezvoltate.

2. Lipsa de claritate şi precizie în naţiunile căpătate, *superficialitatea,* Nu e destul să avem un cadru enciclopedic, cu tot ce se poate cunoaşte despre om şi lume, dar acest tot să fie alcătuit din noţiuni clare şi precise; căci, dacă vom şti de toate în mod confuz şi vag, inteligenţa poate greşi, stabilind între idei raporturi nepotrivite cu raporturile reale ale lucrurilor corespunzătoare.

3. Lipsa de sagacitate şi de exerciţiu în căutarea şi aranjarea noţiunilor intermediare, spre a ajunge la stabilirea raporturilor exacte între idei şi lucruri.

Altă piedică evidentă la găsirea adevărului, căci noţiunile, oricât de multe şi de precise, dacă nu se pun în raporturi unele cu altele, mintea nu poate ajunge la afirmarea de adevăruri, căci adevărul stă în raporturi exacte între noţiuni, în raporturi conforme cu ale lucrurilor corespunzătoare din natură. Şi, natural, dacă mintea e lipsită de ceiace Locke numeşte *sagacitas,* de acea forţă dinamică ce pune în circulaţie şi leagă noţiunile, nu se pot stabili raporturi între idei şi lucruri, deci nu se pot găsi adevăruri.

4. Întârzierea sau graba de a trage concluzii din datele exacte ale cunoştinţei. Iar o cauză de greşeli. Datele păzitive ale cunoştinţei, prin ele însele, pot fi de valoare; dar dacă mintea se grăbeşte să tragă concluzii ce nu sunt cuprinse în ele, sau dacă nu trage nici o concluzie, iarăşi nu se poate ajunge la adevăr. Cele două condiţii din urmă, iac pe Locke să caute mijloacele de perfecţionare a raţionamentului.

5. Prejudiţiile sau criteriile falşe de adevăr, ce

se pot câştigà din copilărie, duc de asemenea mintea la concluzii greşite.

Câştigul pozitiv, scos din aceste consideraţii, ar fi în rezumat constatarea că:

Pentru înlăturarea primelor cauze de erori, datorite neştiinţei, remediul ar fi cultura generală; pentru înlăturarea celei a doua cauze de erori, remediul: determinarea şi lămurirea noţiunilor prin metode didactice; pentru îndepărtarea cauzei a treia şi a patra: desvoltarea şi disciplinarea facultăţii de a judecà şi raţionà prin exerciţiu condus după normele logice; în fine, pentru înlăturarea erorilor cauzate de prejudiţii ori criterii falşe: deprinderea inteligenţei cu criteriul sigur şi exact al adevărului.

Ce trebue să se înveţe.—Ceiace trebue să se ştie, mai întâi de toate, clasa de cunoştinţe cea mai principală este, după Locke, aceia de care avem neapărată nevoe, spre a ne asigurà fericirea eternă, anume: teologia sau religia naturală, şi morala.

„Moralitatea este ştiinţa şi ocupaţia de căpetenie a omenirii în genere, precum diferitele arte (tehnica), referitoare la părţi deosebite din natură, sânt chemarea şi talentul privat al oamenilor luaţi individual, pentru folosul obştesc al vieţii omeneşti şi pentru trebuinţele lor proprii în astă lume".

De aceea Locke, foarte consecvent cu principiul lui, pune, imediat după înţelepciune şi virtute, cunoştinţele sociale sau interhumane şi cere ca ideile referitoare la acest domeniu să aibă precădere, să fie tratate şi lămurite mai mult decât toate celelalte cari alcătuesc „globul intelectual". El cere, în astă privinţă, pentru învăţământ:

1. Studiarea cărţilor de *De officiis* a lui Cice-

RON, în intenţia de a se aprofundă principiile şi preceptele virtuţii şi a se dă astfel vieţii reguli de acţiune.

2. Instrucţiuni despre dreptul natural al omului, despre originea şi fundamentele societăţii, afacerile şi relaţiile naţiunilor civilizate în genere.

3. Cunoştinţa legilor ţării respective, o privire în constituţia şi administraţia ei.

4. Istoria, şi anume mai ales în legătură cu aceste legi; altfel declară că istoria e nefolositoare şi bună numai să ascundă ignoranţa sub mantaua unei erudiţii goale.

5. Limba maternă, a cărei importanţă, de altmintreli, e de o potrivă cu a celor de mai sus şi întrece pe acele următore.

6. Limbi streine.

După cunoştinţele relative la raporturile sociale, ar urma, negreşit, în scara valorilor, acelea de cari avem nevoie în cariera noastră specială. Şi, în cele din urmă, din toate celelalte câte ceva, adecă o privire generală asupra „globului intelectual", şi anume în grad diferit de dezvoltare şi preciziune, după cazul particular. Asupra acestui punct hotărăşte caracterul special şi trebuinţele anumite ale vocaţiei particulare.

Educaţie în şcoală sau în familie?— LOCKE este un partizan declarat al educaţiei în familie şi respinge educaţia publică prin şcoală, pe cuvinte cari nu se potrivesc numai pentru cazul particular al educaţiei unui om nobil sau de rang, ci pe argumente mai generale, deduse din chiar scopul educaţiei.

Cari sânt avantajele şi desavantajele ambelor sisteme de educaţie, aşă cum le găsim în LOCKE r

1. Ca foloase: [1])

a) școala dă cunoașterea oamenilor, îndrăzneală, încrederea în sine, puterea de a sta pe propriile noastre picioare, siguranța și tăria; dă știința, și are în mâna ei, spre a îmbărbăta la lucru și a întreține progresul, marele instrument: emulația.

b) familia, casa, dă virtutea, nevinovăția și modestia.

2. Neajunsuri:

a) școala aduce cu sine vițiu, sălbătăcie, obrăznicie, rea creștere, înșelătorie, violență, poftă de ceartă, minciună.

b) familia învață orgoliul, dă neștiința și stângăcia în raport cu lumea.

Valoarea foloaselor?

Virtutea, pe care o produce familia, e mai greu de dobândit decât cunoștința lumii și știința în genere, și în genere, bunele calități, pe care le mijlocește școala, au valoare numai ca mijloace în serviciul virtuții. Pe de altă parte, comparând neajunsurile, găsim că stângăcia și necunoașterea de lume, greșeli imputate educației private, nu sunt consecințele necesare ale creșterii acasă; și chiar dacă ar fi, nu sunt rele incurabile; pe când vițiul este cel mai periculos rău din toate.

Dacă aceste două premise sunt stabilite, anume că: 1) ceea ce dă școala are o valoare condiționată și neînsemnată, pe când relele ce aduce au o greutate excepțional de mare; și 2) că din contra, relele pe cari le dă familia sunt mici și trecătoare, pe când binele ce-l aduce are o valoare absolută, — atunci, desigur, e justă concluzia: cât se poate mai multă educație în fami-

1) *On educ.* § 70.

lie (chiar toată), cât se poate mai puţină (chiar deloc) în şcoală.

Dar, pe-când apreciarea rezultatelor educaţiei din şcoală — care totuşi trece cu vederea câteva părţi luminoase — se bazează or-şi-cum pe o stare de fapt a acestei instituţii, descrierea rezultatelor educaţiei din familie presupune din contră o stare ideală. Să notăm o mărturisire proprie a lui Locke: „mărturisesc, zice el, că de aici ar urmă ca împrejurul copiilor să nu fie decât oameni destoinici. Dacă în lume se întâmplă altfel, n'am ce face".

Şi în ce priveşte meritul de fapt şi real al familiilor în educaţie, ce zice Locke însuşi? „Dacă ne uităm, zice el în mod introductiv, la felul obişnuit de educaţie al copiilor am avea dreptate să ne mirăm... că mai rămân câteva urme de virtute".

De altfel Locke nu face din respingerea educaţiei publice o dogmă absolută. Nu, ci îşi păstrează această rezervă faţă cu dânsa, până când se va găsi o şcoală, în care să fie posibil profesorului să observe caracterele copiilor şi să arate tot aşa de mari efecte şi pentru formarea virtuţilor şi câştigarea unei bune creşteri, ca şi pentru instruirea lor în studiul limbelor moarte.

CURENTE CULTURALE ŞI INSTITUŢII DE EDUCAŢIE.

Revin la observaţia că Locke se ocupă în special de educaţia nobililor, şi se exprimă câteodată aşà, ca şi cum scopul educaţiei ar fi de a face cavaleri. Această concluzie a fost reţinută de unii ce au susţinut că scopul educaţiei după Locke e cavalerul.

E drept că educaţia complectă a unui om concret constă nu numai în formarea aptitudinilor generale omeneşti, nu numai în disciplinarea inteligenţei şi voinţei după anumite norme, ci în aplicarea acestor forţe şi aptitudini generale la îndeplinirea unei anumite meniri speciale în vieaţa socială. Deci, pe lângă cultura generală, mai trebue o cultură specială, profesională, pregătind pe om pentru vieaţa complicată socială. Locke studiază partea profesionistă a educaţiei, pregătirea pentru o carieră anumită din vieaţa socială; dar se ocupă cu una singură din toate carierele existente, cu aceea de nobil, de cavaler. Sunt, firește, multe îndeletniciri folositoare societăţii, cariere însemnate precum acea de preot sau păstor de suflete şi predicator, de judecător, cârmuitor. educator, etc. Locke se ocupă numai de una, de cea mai înaltă

de cea mai importantă, şi mai bine văzută în timpul său: de cariera de nobil. Această preocupare, o găsim la mai mulţi pedagogi din acea epocă: e o caracteristică pentru perioada de dezvoltarea culturală europeană dela sfârşitul secolului al XVI-lea până în secolul XVIII-lea.

O cauză care a determinat caracteristica pedagogica a secolului XVII, e schimbarea organică ce se face în raporturile straturilor sociale ale Europei dela sfârşitul secolului XVI-lea.

Din sfărmăturile instituţiei cavalerilor, din înmulţirea războaielor, din întărirea puterii regale, se ridică o clasă socială ca dominantă, nobleţa mare şi mică, să se grupează pe lângă principi şi regi şi ieă în mână administraţia civilă şi militară a statului; şi ceeace e de remarcat, e că întreaga mişcare culturală se îndrumează în legătură cu această schimbare de raporturi sociale.

Necesitatea învăţământului obligator. — Aristocraţia fiind stratul superior, negreşit că împrejurul curţii unui suveran, împrejurul unui principe ori rege, se învârtiă întregul mecanism social şi întreaga mişcare culturală mai însemnată de pe atunci. Prinţul, regele îşi cucerise puterea şi autoritatea în luptele cu marii seniori, rivalii săi; eră firesc să caute să-şi asigure armata permanentă, totdeauna gata să susţină statul în noua lui organizaţie; iar pentru întreţinerea armatei eră nevoe să se alcătuiască un sistem raţional de administrare financiară, de percepere a impozitelor dela toţi cetăţenii. Dar, ca să fie de unde să se adune bani, trebuia să se dezvolte izvoarele de îmbogăţire a poporului, să se dea fiecărui cetăţean putinţa unei stări mai comode.

De aici altă menire a statului modern, menirea politică-economică, aceea de a asigură bună-

starea materială a cetăţenilor, a le dă tuturor supuşilor putinţa de a susţinea şi satisface nevoile statului. Deci, în mod forţat de logica lucrurilor, teoreticienii şi cârmuitorii statului au trebuit să ajungă la ideia, ce eră de altminteri atunci în aer, pusă în circulaţie de BACON, că, pentru a stăpâni natura, trebue s'o cunoşti; că a şti, e a puteà.

Inmulţirea cunoştinţelor, cercetarea adîncită a naturii lucrurilor pentru utilizarea şi supunerea lor la trebuinţele omului, a trebuit să intereseze acum, cu tot dinadinsul, pe omul de stat şi pe suverani. De aici a urmat că statul modern a trebuit să încurajeze inaintarea ştiinţei, cucerirea spiritului omului asupra naturii prin formulele şi metodele experimentale şi prin matematice, ca mijloace auxiliare de luptă cu necunoscutul. De aci a urmat şi întinderea şi răspândirea cunoştinţelor în straturile de jos ale poporului, în mod sistematic şi *obligator*.

Ideia *învăţământului obligator* a eşit astfel din raţiunea de stat, din nevoia conservării lui.

O nouă valorificare a obiectelor de studiu. — Din faptul desvoltării statului modern, din misiunea ce şi-a luat asupră-şi între altele, în prima linie, cu învăţământul obligatoriu, a mai urmat şi o dislocare în ordinea de merit a ştiinţelor ce formau programa de învăţământ secundar şi superior.

Inainte, cari erau grupurile de cunoştinţe ce se considerau mai însemnate? Teologia şi literatura antică. Dar cunoştinţa clasicităţii nu ajuta mai de loc statul modern în satisfacerea aspiraţiilor şi nevoilor sale actuale şi urgente, BACON avusese deja curajul să spună că nu antichitatea constitue vechimea lumii: noi modernii am fi cei bătrâni,

iar antichitatea ar fi copilăria omenirii. Credința în superioritatea timpului nou a fost întărită de conchistele științelor, ale marilor descoperitori; mândria timpului modern a crescut, și o schimbare fundamentală s'a făcut în spirit în privința valorii relative a științelor, și în concepția generală despre lume și omenire.

Pecând în timpul renașterii ne reprezentam omul ca întors cu fața spre trecut, ca să privească și adore idealul, dela finele secolului XVI-lea omul vede că perfecția lui stă înainte, în dezvoltarea propriei lui puteri, deja relevate. Modernitatea începe să înalțe cu admirație și entuziasm științele naturale, fizice, matematica, tocmai acelea adică, de cari avea mai multă nevoie statul modern, fie pentru îmbogățire și îmbunătățire civilizatoare, fie pentru făurirea mijloacelor de luptă, de apărare și de distrucție internațională.

Acest sentiment general a dus la faptul că s'a cerut, de către conștiința publică, introducerea în învățământ a *științelor pozitive.*

Ce trebuiă să urmeze de aici? In mod firesc o scădere a studiului limbilor și a literaturii antice, cari trebuiau să se restrângă, spre a face loc noilor veniți. De aici o ciocnire de interese, pentru ocuparea locurilor, între primii ocupanți și mosafirii intrați cam cu forța; de acî rivalitatea, la care azistăm și azi, între *învățământul real și clasic*, între studiul științelor naturale și exacte și între învățământul limbilor și al literaturii antice.

Aceste curente culturale au dat naștere la instituții noui de educație sau cel puțin au căutat să pătrundă în cele vechi.

S'ar putea zice că primele instituții de educație, în Europa, ce au oglindit în concret tendința spiritului modern, au fost instituțiile create pentru

satisfacerea trebuinţelor culturale ale aristocraţiei.

Academiile pentru cavaleri. — Societatea modernă îşi crează, din propriul său fond şi din mijloacele ei proprii, pentru trebuinţele sale speciale, un organ de cultură nou: *academii pentru cavaleri*, pentru nobili. Se alcătueşte un program nou de studii, ce caută să corespundă deosebitelor meniri ale clasei aristocratice.

Iată programul unei instituţii nobiliare sau academii de cavaleri.

1. Se caută să se dea nobililor o ideie, deşi nu aprofundată, de istoria religioasă şi teologie. Intr'un timp, când chestiile religioase erau la ordinea zilei, în discuţii şi lupte, trebuiă să se deà unui om, ce sta la nivelul cultural superior al timpului, o informaţie sigură şi sinceră despre aceste probleme; deci studiul teologiei şi istoria religioasă. Apoi:

2. Dreptul privat, etica, principii de politică şi de stat.

3. Istoria, genealogia, cronologia, geografia.

Adică, după o scurtă orientare în chestii mai abstracte, se treceà repede la informaţiile despre societate, de cari aveà nevoe neaparată acel strat social, menit să influenţeze, să conducă şi să stăpânească societatea.

4. Oratoria, cu indicaţia specială a metodei de predare: *ipsa praxi*. Elocvenţa să se înveţe nu atât în teorie, arătându-se genurile ei şi regulile îndeplinite de cei ce au vorbit frumos, de marii oratori antici, ci din practică raţionată să se capete destoinicia dreptei, justei şi frumoasei cuvântări. Astă destoinicie se potriveà cu menirea unui nobil: erà un mijloc de a influenţa oamenii.

5. Matematica, ce nu se prea găseşte în programele celorlalte şcoli.

6. Limbile, şi anume cea maternă mai întâiu, ceace e chiar o inovaţie; apoi limba franceză, italiană; şi, în fine, din limbile moarte, anume cea latină, în ultimul rând.

Acestea erau cunoştinţele obligatorii, ce alcătuiau complexul de studii generale pentru toţi elevii din academiile nobililor.

7. Cunoştinţe facultative: logica (teoria justei gîndiri), metafizica, fizica, ştiinţa războiului, astronomia, optica.

Multe din cunoştinţele de sub punctul din urmă, fruct al desvoltării ştiinţifice din timpul modern, au luat dar, ca să intre în învăţământ, calea modestă a unor ramuri auxiliare şi facultative. Mai târziu, însă, se vor impune, vor pretinde şi ele un loc de onoare, vor cuceri o parte însemnată în programele de învăţământ.

8. Deosebit de cunoştinţele ce alcătuesc cultura spirituală generală, găsim dexterităţile necesare unui nobil unui cavaler perfect. Am puteà pe acestea să le subsumăm sub titlul general de educaţie fizică, foarte neglijată până acum.

Aceste dexterităţi sunt: *a)* călăria, îndemânare firească unui cavaler; *b)* danţul; *c)* scrima, ca să fie totdeauna gata să-şi apere onoarea proprie şi pe a celorlalţi; şi *d)* ceva de o importanţă mai presus de toate acestea, bunele maniere, coprinse în „*la conduite*“. Spiritul cerinţei, ca şi cuvântul, vine din Franţa.

Trebue să notăm de altfel că, pentru complectarea idealului de nobil, se caută a se luà ca model tipul nobilului francez. In Franţa, cu deosebire în secolul XVII-lea, înfloreau strălucitor la curtea „regelui Soare“, bunele şi frumoasele maniere. Intreaga curte a lui Ludvig al XIV-lea, cu

toţi nobilii ce roiau în jurul lui, servià de model. Franţa îşi radià splendoarea culturii sale peste toată Europa; după-cum se luă ca model nobleţa franceză, tot aşa spiritul şi literatura franceză sta în fruntea tuturor celorlalte manifestări intelectuale de pe continent. Şi încă până la ce grad? Leibnitz preferă să-şi scrie operile filosofice în franţuzeşte: *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, şi Frideric cel mare, „der alte Fritz", cum îl numiau Germanii, scrià şi vorbià mai liber franţuzeşte decât limba lui maternă.

Astfel, şi în educaţia practică organizată în academiile nobililor, şi în teoriile de educaţie ale timpului, găsim ca ideal tipul nobilului, zugrăvit în chipul culturii şi manierelor franceze.

Seminarul pedagogic. — Ca şi academiile de nobili, au apărut, din trebuinţele moderne, în secolul XVII, două instituţii şcolare, absolut originale, fără model în formele culturale anterioare: seminarul pedagogic şi şcoala reală. Amândouă se datoresc geniului creator al pedagogului Francke; (1603—1727) prima direct, fiind organizată chiar de el; a doua indirect, fiind numai inspirată de el şi realisată de adepţi sau elevi ai lui. Ideea unei instituţii pregătitoare de educatori o vedem pusă în aplicare mai întâiu în Franţa de La Salle, care (la 1685) înfiinţă un *Séminaire de maîtres d'écoles*. Dar acesta prepara institutori pentru învăţământul primar, ca şcolile normale.

Cum s'a născut Seminarul pedagogic din Halle (1695)?

Ca să poată instrui mulţimea şcolarilor din numeroasele lui şcoli diferite, şi împrăştiaţi în grupe mici prin multe localuri neîncăpătoare, Francke face apel la studenţii săi dela Universitate. Aceştia răspund apelului bucuros: unii pentru un mic

ajutor material, alţii gratuit. Dar... nici ei nu sânt tocmai tari în cunoştinţele ce sânt chemaţi a propune, şi nu ştiu cum să procedeze, ca să aibă succes în învăţământ, să se facă înţeleşi şi interesanţi pentru copii.

Iată marea problemă. Francke văzù că factorul, care primează pe toţi, în alcătuirea şi funcţiunea unei şcoli, e profesorul. Inainte de a pune pe studenţi să înveţe pe copii carte, simţi că e nevoie să înveţe pe studenţi: ce şi cum să înveţe ei pe copii. Studenţii trebuiau să se prezinte cu un stoc de cunoştinţe sistematice şi cu arta ce le dă putinţa de a le propune.

Deci erau două lacune de împlinit: complectarea quantului de cunoştinţe sigure — pregătirea ştiinţifică, şi însuşirea mijloacelor de predare — pregătirea didactică, câştigarea artei de a învăţà pe alţii.

Francke se gândì la mijlocul, cum să realizeze aceste două scopuri. După câteva încercări de învăţământ liber, de instrucţii în întruniri nereglementate, ajunse la concepţia unei alcătuiri sistematice, în care studenţii să primească o instrucţie complimentară sigură, şi o îndrumare teoretică, precum şi exerciţiul practic în arta de a predà.

Aşà se născù acel *Seminarium sellectum praeceptorum*, ce aveà de scop pregătirea studenţilor pentru meseria de profesor în învăţământul secundar.

Seminarul nu erà însă o instituţie de stat, ci de iniţiativă particulară, un experiment făcut pe propriul risc al lui Francke. Intemeietorul lui se obligà să dea studenţilor, în timp de doi ani, pregătirea ştiinţifică, adâncirea cunoştinţelor şi orientarea generală în *metoda de predare*, şi

întreţinerea; dar în schimb, după trecerea celor doi ani, studenţii să lucreze, în mod obligator, trei ani de zile la şcoala lui, atât pentru completarea uceniciei lor, cât şi pentru beneficiile instituţiei.

Dacă studenţii, deveniţi şi profesori, ar fi fost întrebuinţaţi numai la instituţia lui Francke, în curând toate locurile s'ar fi ocupat şi n'ar mai fi fost nevoe de acea pepinieră pedagogică. Dar renumele „instituţiei lui Francke", se întinse până departe şi veniau de pretutindeni cereri de tineri pregătiţi pentru profesorat. In acelaş timp, şi în alte locuri ale Germaniei se căută să se înfiinţeze instituţii analoage cu cea din Halle. După moartea lui Francke, însă, mişcarea aceasta pedagogică se slăbi repede aproape cu totul.

Se vede că ideia lui Francke, dacă nu prematură, totuşi nu era încă universal simţită, şi pe deplin înţeleasă. Dela primul sfert al secolului al XVIII încoace, multă vreme nu se mai vorbeşte de o instituţie pedagogică pregătitoare pentru profesoratul secundar.

Şcoala reală. — Tot în Halle şi în parte sub impulsia spiritului lui Francke, se concretizează în instituţie *curentul realist.* a cărei pornire am urmărit-o, în evoluţia ei progresivă, dela începutul evului modern, paralel cu mersul curentului clasic sau umanist.

Prima şcoală care poartă numele de reală este a lui Francke. Şcoala reală mecanic-matematică (1708)

Partea originală a acestei instituţii este că, din programul ei de studii şi îndeletniciri aproape enciclopedice, lipseşte limba latină.

EDUCAŢIA FEMEEI.

De ordinar, în istoria culturii în genere, ba chiar în istoria specială a instituţiilor şcolare, ne aşteptăm în mod natural, să citim şi să vorbim numai despre mersul şcoalelor de băeţi, ca şi cum toată omenirea ar fi compusă numai din bărbaţi, şi ca-şi-cum cealaltă jumătate a ei, căreia i se dă, în teorie, o mare importanţă, prin influenţa ei asupra vieţii sociale, nici n'ar există. Foarte târziu apare în spiritul cercetătorilor ideia de a vedeà:

1. Prin ce pregătire educativă trece sufletul femeii, al fiinţei ce trăeşte în schimbul cel mai apropiat şi ne'ntrerupt de influenţă reciprocă cu sufletul bărbatului? Ce instituţii funcţionau, în diferite epoce, pentru formarea ei, şi cum erau alcătuite?

2. Care trebue să fie organizarea instituţiilor pentru educarea femeei, în conformitate cu natura ei şi cu rolul social ce trebue să-l îndeplinească?

Vom căutà să aruncăm, din când în când, o privire cât de repede şi sumară, atât asupra ideilor relative la educaţia femeii, în veacurile moderne, cât şi asupra instituţiilor ce au funcţionat în vederea educaţiei femenine.

Şcoala dela Saint-Cyr. M-me de Maintenon. În secolul al XVII-lea, în frumosul şi strălucitul secol al lui LUDOVIC XIV, apare în Franţa o primă încercare cu caracter laic pentru educarea fetelor: instituţia dela *Saint-Cyr*, înfiinţată şi condusă de celebra M-ME DE MAINTENON (1635—1719).

Se cunoaşte viaţa şi importanţa acestei femei pentru Franţa; se ştie ce influenţă a exercitat, prin agerimea spiritului ei asupra lui LUDOVIC AL XIV, care o numiă: *„Votre Solidité"*. Descedenta familiei d'Aubigné, înainte de a fi istorica M-ME DE MAINTENON, a profesat arta educaţiei în cercuri foarte restrânse, crescând în special copiii lui LUDOVIC AL XIV. Curând, însă, din guvernanta copiilor „Regelui Soare", ajunse prin o căsătorie secretă, chiar soţia lui. Deşi căsătoria nu mai erà un secret pentru nimeni ea, din calcul, pozà ca străină, nu-şi luà rangul şi drepturile ce-i da poziţia ei reală.

M-ME DE MAINTENON, care se interesà de mişcările intelectuale şi se amestecà până şi în chestiile religioase, aşà că COMPAYRÉ o numeşte *„un pape en jupon"*, dete o atenţie deosebită chestiilor de educaţie, ce o preocupau mai demult. Lipsindu-i însă, o pregătire specială prealabilă, experimentul ei pedagogic merse dela început pe dibuite, fără orientare sigură şi îi aduse multe nemulţumiri.

Ea înfiinţă (1686) la *Saint-Cyr* o şcoală, destinată să educe vre-o 200 de fete de nobili scăpătaţi şi de ofiţeri morţi, un internat în care se primiau fete dela 7—12 ani, li se da întreţinerea şi educaţia aproape până la vârsta, când puteau să se mărite.

M-ME DE MAINTENON credeà că o învăţătură sistematică, departe de a fi folositoare, erà dăună-

toare fetelor, şi căută un mod de instrucţie indirectă prin artă şi literatură.

Pe atunci domnià în Franţa prejudiţiul în contra femeii culte. Geniul lui Molière, în acea persiflare dureroasă: *Les femmes savantes*, i-a dat formula clasică, eternizându-l. Pentru spiritele mai puţin înzestrate cu putere de analiză, „*femmes savantes*“ erau toate femeile ce îndrăzneau să-şi deà seama prin studii de chestiile privitoare la viaţă ori la lume. Ajunseseră obiectul tuturor glumelor; şi decând Molière, în acord cu bunul simţ al opiniei publice, batjocorise amarnic abuzul şi partea ridiculă a modei, plaga pedantismului superficial, aşà de caraghios la un bărbat, necum la o femeie, erà uşor oricui să pară de spirit şi original zeflemisind o femee care vorbià ca din carte, indiferent dacă vorbià cu fond sau bătea câmpii.

Teama de opinia lumii şi de ridicul s'a resfrânt şi asupra organizării instituţiei dela Saint-Cyr. M-me de Maintenon se feri, ca de foc, de tot ce puteà să facă din elevele ei nişte „*femmes savantes*“ ! Nici urmă de şcoală, de doctrină, de ştiinţă, de învăţătură regulată. Asta ar fi fost pedantism. Instrucţia liberă, prin reprezentaţii dramatice, prin teatru. Iată soluţia. Se dete fetelor opere dramatice, piese de teatru fără nici-o alegere.

Şi cine zice *a*, trebue să zică şi *b*. Inlănţuirea cauzală a lucrurilor şi faptelor omeneşti îşi are alfabetul său de urmări, pe care *Sa Solidité* nu-l cunoşteà, se vede. Piesele de teatru, ca să fie jucate, trebue un teatru; şi ca să joci pe scenă, trebue să fii iniţiat în arta dramatică. Pentru iniţiarea în arta dramatică, trebuì să se aducă artiste reputate ca... artiste.

Actriţele luară locul profesoarelor şi autorii şi

actorii dramatici locul profesoarelor, a căror învăţătură sistematică ar fi adus nenorocirea „pedantismului". În loc de *femmes savantes* institutul creiă *femmes artistes*.

Elevele se trudiau cu învăţarea pe din afară a rolurilor, cu arta declamaţiei; se deprindeau să gesticuleze, să-şi ţină boiul, să se îmbrace, să ieşine. Şcoala se transformă în scenă, instituţia toată-n culise, clasele în săli de repetiţie teatrală. Şi ce zor, ce zel, ce preocupaţie, ce grijă pe toată lumea! La reprezentaţie veniau să asiste dame mari, venià toată curtea, venià Majestatea Sa, Regele Soare. Bietele fete toată ziua declamau, vorbiau în stilul tragic, se costumau în eroine şi visau eroi de pe altă lume.

Şi încă ce eroi! Piesele nu se alegeau; şi dacă ar fi voit să aleagă, n'ar fi avut de unde. Nici un autor dramatic nu-şi bătuse capul să prevază sistemul de educaţie al D-nei DE MAINTENON şi să compună drame educative, iar pedagogii nici atât.

Nu trebuî multă minte şi înţelepciune, ca să se vază, în cele din urmă, că, pe calea aceasta, fetele, ferindu-se de stânca pedantizmului, cădeau în lacul fantasticului.

Protectoarea lor se gândì să-şi perfecţioneze „sistemul": să caute cu orice preţ piese potrivite pentru scopul instituţiei sale.

Însă unde să găseşti o tragedie de valoare, şi bună, ca mijloc de influenţă educativă, de jucat într'o şcoală de fete? Trebuià comandată. D-NA DE MAINTENON se adresă lui RACINE, care se oprise din activitatea sa de autor dramatic. RACINE se lăsă înduplecat şi compuse *„pour les demoiselles de Saint-Cyr"* celebra sa tragedie *„Esther"*.

Acum întreprinderea nu mai cunoscù nici o rezervă, căci nu se mai vedeà nici un pericol. Ma-

şina teatrală se montă şi porni cu sgomot în plină mare, departe de ţărmul arid şi prozaic al prudenţei. Actriţele şi actorii intrau şi ieşeau, ca la ei acasă, ca la „*Comédie-Française*". Elevele şi artistele nu se mai deosebeau. „Savantele" intraseră în pământ. MOLIÈRE învinsese. „Cabotinele" ridicaseră capul.

Atâta patimă se încinsese în sufletul bietelor fete pentru jocul lor periculos de scenă, atâta emoţie şi dor de succes şi de aplauze le ameţià mintea, încât, înainte de a apăreà pe scenă, cădeau în genunchi şi se rugau ferbinte lui D-zeu să le deà putinţa farmecului de a plăceà publicului strălucit din sala de spectacol, de a plăceà mai ales Regelui, de bunăvoinţa căruia atârnà soarta lor, de a plăceà şi altora, cuivà, unui necunoscut ori preà cunoscut din parter, al cărui entuziasm poate l-ar face să se hotărască a le scoate din acea lume factice şi să le râpească în lumea visurilor lor de fericire sau în lumea brută a realităţii înconjurătoare.

„*Sa Solidité*" văzù, în sfârşit, că şi cu piese de comandă ca ESTHER, răul nu se stârpeşte; că rădăcina lui e mai adâncă, e în chiar spiritul „sistemului" său de educaţie. Atunci o fi băgat, poate, de seamă, că, voind să fugă de orice sistem, adoptase, fără să ştie, unul deplorabil; că, în educaţie, singurul sistem de evitat e cel rău. Naufragiul ei pedagogic întăreşte credinţa că, în arta educaţiei, ca în orice întreprindere social-omenească, dacă nu mai mult, trebue să fii mai dinainte orientat în harta scopurilor şi mijloacelor, ca să nu te izbeşti de stânci neprevăzute şi să nu izvodeşti prin experienţa şi inexperienţa ta, toată cruzimea versului latin devenit proverb:

Incidit în Scyllam qui vult vitare Charybdim.

D-NA DE MAINTENON, care, voind să scape de Caribda pedantismului, căzuse în Scila fantasticului, cârmi acum corabia (1692), ca să se depărteze de strâmtoarea empirismului său de improvizaţie; şi, cu silogistica sa vioae, descoperi într'o clipă leacul. Literatura, va să zică, şi frecuentarea lumii din afară de institut face rău? Ei bine, nimic mai simplu: să se interzică orice literatură, să se oprească intrarea în zidurile institutului oricărui om de pe tărâmul celălalt — afară de regele, bine înţeles. Nici familia să n'aibă voie să vină să-şi viziteze copilele, decât de patru ori pe an, şi vizitele ei, de fiecare dată, să nu dureze mai mult de un sfert de ceas, adică în total: o oră pe an!

Asta e partea negativă: contrast absolut cu sistemul de mai nainte. In partea pozitivă, D-NA DE MAINTENON îşi însuşi, vrând-nevrând, în parte, sistemul deja cunoscut şi practicat în şcolile jansenniste: rugăciuni, lectura bibliei şi lucrul manual. Instrucţia propriu zisă cu desăvârşire prescrisă. Nimic nu se permiteă fetelor să mai citească, nici măcar frumoasele pagini ale istoriei antice, ca să nu se înfierbinte imaginaţia domnişoarelor pentru eroinele şi eroii antichităţii.

Rău trebue să fi eşit experienţa sa anterioară, cu teatrul şi literatura, ca să recurgă apoi la atâtea precauţii nefolositoare, ba chiar păgubitoare!

Izolarea complectă de viaţă, de lume şi de cultură numai erà nici sistemul dela Port-Royal, ci o parodie a lui, altă extremitate, în care se aruncase acest Faeton cu fuste al pedagogiei. „*Sa Solidité*“ a lui LUDOVIC XIV o fi fost tare în alte iscodiri, cari luau ochii „Regelui-Soare“, dar în arta educaţiei n'a fost decât o aventurieră sgomotoasă.

Avem dela dânsa şi scrieri, în cari găsim ideile

ce inspirà ajutoarelor sale: *Lettres sur l'éducation des filles; Entretien sur l'éducation;* şi *Conseils aux jeunes filles.*

Fénelon.—Una din ideile d-nei de Maintenon era ca educaţia fetelor să nu se facă în mânăstire. Cum şi-a pus în practică ideia, văzurăm mai sus. Înloc de o mânăstire cu călugăriţe, născoci o mânăstire cu actriţe, apoi o mânăstire fără călugăriţe şi fără actriţe, dar şi fără familie şi fără lumina vieţii.

Fénelon (1651—1715), episcopul de Cambrai, autorul frumosului roman cu tendinţe politice *Télémaque*, împărtăşià aceiaşi ideie: fetele să nu se crească în mânăstire, pentru-că se depărtează prea mult de lumea în care vor trăi pe urmă, se înstrăinează de viaţă. Când vor părăsi societatea abstractă a singurătăţii monacale, şi vor intrà în cea reală, ţesută din atâtea raporturi, urzită din atâtea idei, şi legi, şi obiceiuri, şi credinţe, şi prejudiţii, şi idealuri, şi legături concrete de tot felul se vor simţi ca în exil pe altă lume, se vor ciocni, ignorante şi naive, la tot pasul, de drepturi şi datorii necunoscute, vor fi prada iluziilor deşarte, victima ne-adaptării lor la mediu şi la condiţiile de viaţă.

Aceasta e just. Şi de sigur, dacă ar fi avut să alcătuiască o instituţie pentru educarea fetelor, după ideile sale din *l'Education des filles* (1863), Fénelon, care îşi exercitase şi îşi documentase talentul său practic de educator în creşterea aşa de isbutită a ducelui de Bourgogne, ar fi ştiut, în astă privinţă, să găsească o formulă plauzibilă, deosebită de o mânăstire de călugăriţe, dar şi de Saint-Cyr a d-nei de Maintenon.

Ne îndoim însă că ar fi fost pe calea cea justă în sfioasele lui precauţii în contra literaturii şi

muzicei. Lecturile, dar mai ales muzica, ar fi desvoltând prea mult partea sentimentală a sufletului, care, şi fără aceasta, predomină în natura femeii. Fenelon recomandă, dintre arte, pentru calmarea sufletului: pictura; iar dintre studii: limba latină.

Ce e drept, aceasta din urmă, mai ales când se practică în studiul ei şi o anumită metodă, care se chiamă metoda plicticoasă şi pedantă, are darul de a potoli bine de tot bătăile inimii şi mişcările spiritului. N'ar fi însă credem, deloc prudent, pentru scopul calmării psihice, să se deschiză, cu cheia limbii latine, şi sanctuarul poeziei clasice, a literaturii romane. Sunt şi acolo idei şi sentimente contagioase. Liniştea inimii ar puteà fi tulburată. Ca să nu se depăşească ţinta urmărită de timiditatea precaută a pedagogului, trebuie să nu se adânciască studiul limbii decât până la filologie. Aci se poate insista cât de mult; iar iar dacă la filologie s'ar mai adăogà şi învăţarea de pe rost a tablelor de logaritmi, calmarea minţii ar fi desăvârşită.

Ori cât de stângace s'ar părea propunerea lui Fénelon, preocuparea lui indică adâncimea unei probleme însemnate de educaţie.

Bine este să exciţi şi să desvolţi tocmai acele facultăţi cari, din naştere, predomină şi caracterizează natura femeii? Nu se formează astfel fiinţe unilaterale, cu sufletul crescut excesiv în o direcţie, fără proporţii armonice în structura şi funcţiunea lui? N'ar fi mai înţelept să se insiste tocmai asupra facultăţilor, cari din natură, au mai puţine predispoziţii să crească, şi să se lase mai neexercitate pornirile tari prin ele însele, spre a se realizà astfel un echilibru şi o armonie între puterile sufletului individual?

Dar atunci e bine oare să ciunteşti şi să desfigurezi opera naturii, să-i contracarezi intenţia şi scopul ei firesc, apăsând şi deprimând pornirile native originale? Bine e să câştigi armonia şi echilibrul individual, siluind creşterea *invita Minerva* a facultăţilor refuzate de natură şi mediocrizând avânturile superioare ale geniului speţei în constituţia particulară a fiecărui sex? Nu se distruge prin aceasta un echilibru şi o armonie mai înnaltă, a organismului şi vieţei supra-individuale, a societăţii, care se întemeiază tocmai pe diversitatea cea mai intensă a diferenţierilor sexuale şi individuale?

Iată problema. Din instinct, pedagogii mari au simţit-o. Fénelon nu o discută principial. Pentru timpul lui soluţia eră prematură. Azi încă nu e destul de matură.

Intocmirea unui program de educaţie femenină în conformitate cu menirea femeii, şi determinarea menirii femeii în conformitate cu natura ei psihofizică şi socială, e o problemă cultural-pedagogică ce nu şi-a găsit încă deslegarea ştiinţifică definitivă. Ar fi să anticipăm mersul istoric al cugetării pedagogice, dacă am insistà de pe acum mai mult asupra ei.

M-me de Lambert. — Să notăm încă numele unei distinse pedagoage din secolul XVII, M-me de Lambert (1647—1733), autoarea scrierilor: *Réflexions nouvelles sur les femmes* şi *Avis à sa fille*. E interesantă pentru frumosul curaj ce arată. Intr'un timp când se persiflà instrucţia femeii, ea înfruntă prejudiţiul drept în faţă, atacând izvorul de unde se răspândise atâta ridicul peste femeile culte *les femmes savantes*, şi arătând ce falş şi înjust s'a înţeles ideia pusă în circulaţie de Molière.

D-na de Lambert apără dreptul femeilor la o

instrucţie serioasă, şi teza ei şi-o susţine pe argumente, ce şi azi ar fi demne de reprodus şi întrebuinţat, dacă ar mai fi nevoie de ele.

Din fericire, citadela, apărată cu atâta înverşunare de egoismul îndărătnic al bărbaţilor, a căzut sub loviturile repetate ale valurilor culturii moderne. Femeile au pătruns până sus, la învăţământul cel mai superior, au cucerit ştiinţa, cu titlurile ei cele mai înnalte. Ba chiar, în unele spirite, cari se dau, de altfel, de amice ale progresului, începe să se nască oarecare rezervă, ce nu seamănă deloc a timiditate, pentru mersul ascendent către lumină. Se pare că invazia necondiţionată şi nemărginită a femeilor pe băncile universitare, lasă goale alte locuri, unde ar trebui să le împingă menirea lor naturală.

O reacţie se naşte. Şi eră în ordinea legilor naturale a evoluţiei sociale, să se nască.

Faptul definitiv e că fortăreaţa s'a luat, inimicul a intrat în cetate, şi este o altă fază a campaniei, de un interes nou, că cele două tabere parlamentează: cum să-şi împartă terenul, stăpânit exclusiv, înainte, numai de una din ele.

Un argument al D-NEI DE LAMBERT merită să fie amintit, cel puţin din interes istoric.

Dacă spiritul femeii e lăsat pe o treaptă inferioară de cultură, cum vreţi să se înţeleagă cu spiritul cult, superior al bărbatului? Cum vreţi să priceapă femeia sufletul mai complicat al bărbatului, dacă nu i se dă elementele, asupra cărora lucrează mintea tovarăşului său de viaţă şi de suferinţe? Cum să simţă ea simpatia sinceră şi întreagă pentru nişte străduinţe ce frământă o existenţă de care şi-a legat-o pe a sa, dar în adâncimile căreia nu poate pătrunde, fiindcă s'a refuzat lumina ce ar fi călăuzit-o în labi-

rintul ei? Asemenea pricepe pe asemenea. Ca doi străini vor trăi unul lângă altul, bărbatul şi femeia, fără să se cunoască, deci fără să se înţeleagă şi fără să se iubească, în adevăratul înţeles al cuvântului. Şi discordanţa sufletelor va fi cu atât mai ireparabilă, cu cât diferenţa lor culturală va fi mai mare.

M-me de Lambert recomandă fetelor studiul storiei şi, negreşit, şi pe acela al literaturii antice, de care M-me de Maintenon căpătase atâta spaimă. Totuşi, nu voieşte să devină nici prea învăţate. Dintre limbi, numai cea maternă să se înveţe. Opreşte în special învăţarea limbii italiene!

Intr'un mod mai sistematic şi mai filosofic nu se pune, în secolul XVII, chestia educaţiei femeii.

CURENTELE PEDAGOGICE ALE SECOLULUI XVIII

Realismul şi Humanismul.

Două curente se disting în cultura secolului al XVIII lea; curentul *raţionalist*, care voeşte să supună toată natura, mai ales morală, toată evoluţia social-omenească la regulele rigide ale raţiunei; şi curentul *sentimentalist*, al cărui simţ pentru realitatea istorică priveşte lumea morală prin prisma legilor eterne ale trecutului.

S'ar putea numi aceste două *direcţii*, în loc de „curente“ : *dispoziţiile sufleteşti* ale veacului al XVIII lea. Din ele pornesc toate mişcările mari intelectuale , ştiinţifice, literare; ele sunt pentru veacul XVIII, aceea ce pentru sufletul individual este „dispoziţia“ o înclinaţie generală a sufletului, determinată de un fond subiectiv primitiv şi de un complex de factori raţionali emoţionali, imaginativi, aduşi în conştiinţa timpului de poeţi, filosofi, scriitori, şi care devine *habitus*, deprindere generală, şi alcătueşte modul de vedere, de gândire şi înţelegere al epocei.

Dacă facem sinteza tuturor manifestărilor secolului al XVIII-lea, vedem că, în definitiv, găsim

şi, din punct de vedere psihologic, acea unitate completă a puterilor esenţiale ale sufletului.

În legătură cu aceste dispoziţii mari culturale ale veacului al XVIII-lea, se pornesc curente pedagogice hotărâte, în domeniul teoriei şi în acel al practicei. Şi aceste curente poartă numele de *humanism* sau *clasicism* şi de *realism* — realismul corespunzând mişcării intelectuale positive, iar umanismul mişcării social-istorice. Şi amândouă se reazimă pe forţe culturale însemnate şi pretind, pe baza dreptului lor, să se impună în organizarea şi conducerea instituţiilor de educaţie.

Realismul, derivat de mândria suverană a inteligenţii, din intelectualizmul triumfător şi strălucit al secolului al XVIII-lea, voieşte să facă să domnească în învăţământ şi educaţie elemente culturale, cari începeau să devină fala civilizaţiei omeneşti — ştiinţele pozitive, ştiinţele exacte: fizica, chimia, matematica, astronomia, geografia.

Acestea sunt puterile, cari au dat omului stăpânirea asupra naturii; acestea sunt luminile, cari orientară inteligenţa omenească în univers şi ni-l arătară ca un „cosmos“ armonic, nu ca un chaos; ele ne descoperiră legile, ce cârmuesc ordinea naturală a lucrurilor şi fac înlesnirea vieţii practice, civilizaţia pozitivă, pe care se întemeiază buna stare a vieţii omeneşti.

Aceste ştiinţe au, deci, dreptul să ocupe planul întâi în învăţământul şi în educaţia publică, în formarea omului, în genere.

Humanizmul îşi prezintă carta drepturilor sale. Oricât de însemnată ar fi ştiinţa, cu care se mândresc contimporanii, această ştiinţă nu poate fi aprofundată şi nici apreciată, decât dacă e urmărită până la începuturile ei, când mintea ome-

nească a conceput-o şi a putut s'o întemeieze şi să-i formuleze problemele, inspirate de cerinţele vieţii, în raport intim cu natura.

Dar această trebuinţă intelectuală ne duce, în mod necesar, la obârşia istorică a ştiinţei; iar originile istorice ale oricărei ştiinţi se găsesc acolo, unde s'au pus fundamentele ei primitive — în anticitate. Acolo ştiinţa despre lucrurile divine, teologia, temeiurile religiilor şi credinţelor omeneşti, se pot înţelege şi aprofundă, la izvor; acolo ştiinţa raporturilor dintre oameni în societate, ştiinţa dreptului, îşi găseşte temeliile, în dreptul roman; acolo medicina îşi trage hrana spirituală din datele raţionale ale minţii agere a antichităţii grece şi romane. Şi retorica şi poezia şi istoria, toate, ca să poată fi în adevăr înţelese, trebuesc căutate la originea lor şi urmărite în desvoltarea lor.

Şi această observaţie se face din punct de vedere curat ştiinţific, adică privind chestiunea din punctul în care se pune realizmul.

Dar, deosebit de aceasta — urmează umanismul — sunt realităţi şi valori sufleteşti, cari se câştigă numai prin studiarea spiritului omenesc şi a formelor culturale prin care a trecut evoluţia sufletului omenesc,

Privind ştiinţele apoi din punctul de vedere al efectului lor educativ, ca mijloace pedagogice pentru formarea minţii ori a caracterului, deci pentru influenţarea omului, se constată că puterea educativă a ştiinţelor spiritului este superioară, faţă cu puterea de educaţie a ştiinţelor cosmologice.

Deci din punctul de vedere curat formal, pe care şcoala nu trebuie să-l uite — căci este al său propriu — câştigul din îndeletnicirea cu ştiinţele

noologice ale umanismului şi clasicismului este, incontestabil, mai mare.

Amândouă curentele pedagogice luptă să cuce rească lumea şcolară, lumea instituţiilor sociale de educaţie, în care intră spiritul fraged al omului spre a luà o formă mai ideală.

Şcoala de cultură generală, până la Universitate, împreună cu ea, se dă când unui curent, când celuilalt, când amândorora. Ştiinţele positive, geografia, chimia, matematica se întronează în Universitate ridicându-şi catedre speciale pentru propagarea lor. De asemenea filologia, istoria.

J. J. ROUSSEAU.

Viaţa, operile, ideile pedagogice.

Dintre creatorii de sisteme, cari au ieşit mai mult în relief prin efectul produs asupra timpului lor, dar mai ales în urmă, e de citat mai întâiu ROUSSEAU.

Viaţa şi operile lui Rousseau. — ROUSSEAU se născu în *Geneva*, dintr'o familie franceză, venită mai de mult în Elveţia. Tatăl lui un ceasornicar, care se ocupă şi cu meseria de maestru de danţ, era un om uşurel, gâlcevitor. Mama lui, de asemenea, o femee cu un temperament cam preà vioiu, în stare să aducă, în or-ce clipă, furtună în o viaţă domestică, ce dela sine nu preà erà pornită spre linişte şi din causa temperamentului soţului. Moare din causa naşterei lui Jean-Jacques.

Natura lui ROUSSEAU vine astfel, chiar dela începutul existenţei sale individuale, cu povara dramatică a unei ereditâţi nenorocite din partea a doi părinţi cu naturi morale aşà de inferioare; şi mai are nenorocirea să nu fie călăuzită, în primele ei manifestări, măcar de afecţiunea instinctivă a unei mame, care în conducerea copilului,

are mai totdeauna un instinct al justului. Lipsit de această preţioasă călăuză şi lăsat în îngrijirea neglijentului său tată, Rousseau, cu firea lui pornită spre rău din cauze ereditare, erà ursit să cază în greşeli de tot felul.

Existenţa lui până la vârsta de 18—20 ani, este cu totul lipsită de orientare, de noroc şi de ţintă: viaţa anui copil dintr'o familie de rând, fără aspiraţii, fără lumina instinctivă a binelui, rătăcind prin societăţi josnice, în relaţii şi legături ruşinoase, fără nici-o călăuză, fără nici-o perspectivă.

La vârsta de 10 ani, e părăsit cu totul de tatăl său, care fuge din *Geneva*, din causa unor neînţelegeri în oraş; şi Rousseau rămâne pe drumuri. Îl ia când un străin, când altul, fără alegere. Ajunge la un preot care-l bate; apoi la unchiul său, Bernard, un om desfrânat; trece la un grefier, şi dela acesta la un gravor, cunoscut ca om stricat; şi aleargă astfel, în scurt timp, dela un loc rău la altul mai rău, până ce, într'o zi, îşi ià lumea 'n cap. Găsind uşa închisă, la o întoarcere acasă, se hotărî să plece din Geneva, în lumea largă.

Iată-l vagabond. E cules de un preot şi trimis în *Savoia*, unde se găsià o domnişoară, de Warens, bogată, ce se ocupà cu chestii practice de convertiri religioase. Aceasta îl trimise spre catechisire în Italia, la Turin, unde copilul deveni catolic, fără a-şi găsì însă un rost în vieaţă. Vagabondă înainte când ca lacheu, când ca comediant de sat, când ca muzicant, care, deşi improvizat, arătă destul talent ca să poată găsì câtva timp elevi.

Vieaţa lui aventuroasă îl duse până la Paris, unde se văzu curând fără căpătâiu şi fu nevoit să plece pe jos la Annecy la fosta lui protectoare,

D-na DE WARENS, care îi dete o ocupaţie mai îndelungată: ROUSSEAU avù răbdarea s'o ţie aproape doi ani de zile.

In timpul acesta, ca funcţionar în stabilimentul cadastrului Savoniei, îşi căută timp liber pentru instruirea sa proprie. E acum de 20—21 de ani, în scurtul răgaz cât îngădue o slujbă regulată, simte nevoia de a se orientà mai serios asupra lucrurilor şi a oamenilor, asupra vieţii şi lumii, şi îl găsim cetind, pe apucate, scrieri serioase: PLUTARC, BAYLE; dar mai ales ocupându-se temeinic de muzică şi căutând să înfiripeze primele începuturi de acorduri poetice, de versuri.

Cu deosebire de pela 1737, se fixează într'o localitate memorabilă în istoria literaturii franceze, din cauză că el a trăit şi s'a format acolo, la *Charmettes*, tot sub protecţia generoasă a D-nei DE WARENS.

Aci la *Charmettes*, într'un azil fermecător de cugetare, de studii, de emoţii artistice, îl găsim studiind cu lăcomie tot ce ieşea mai în relief din literatură şi ştiinţă, în prezent şi în trecut.

Îşi întăreşte cunoştinţele de latineşte, încât poate cetì pe TACIT. In italieneşte, citia pe poeţii de seamă: PETRARCA, METASTASSIO, TORQUATTO TASSO; în franţuzeşte, pe LESAGE, VOLTAIRE, PRÉVOST, MONTAIGNE, BOILEAU, RACINE, DESCARTES, PASCAL, MALEBRANCHE, precum şi opere însemnate traduse în limba franceză din EPICTET, LEIBNITZ, LOCKE.

Scrieri de astronomie, de ştiinţe, de matematice, de fisică, toate erau sorbite cu sete, cu o grabă febrilă, spre a-şi potoli cerinţa năuntrică a geniului său puternic, spre a puteà înţelege şi discutà pe un VOLTAIRE, DIDEROT, D'ALEMBERT, cu ale căror creaţii începea să facă cunoştinţă.

Din ce în ce părţi de lumină se desfac din fiinţa lui şi se accentuează.

Lupta între ereditate, care-l atrăgia în jos, şi idealul întrevăzut, se dà fot cu mai multă claritate. Isbânda tot mai sigură, deşi intermitentă, a aspiraţiilor lui înalte revelează lumii pe omul extraordinar al culturei moderne.

Pela 1740, îl găsim practicând arta educaţiei în casa d-lui de Mably şi schiţând un proiect de educaţie. Nu stă mult acì şi plecă la *Paris*, unde duceà cu el un sistem nou de notaţie musicală, cu care credeà să-şi facă drum în lumea mare.

Şi e drept, că muzica i-a dat mijloace de traiu, — puţin cam modeste — copiind note de muzică.

Copist de muzică a fost de altminteri Rousseau în tot timpul vieţii. Om lipsit de instinctul practicităţii, de simţul realităţii, a ocolit în drumul lui ocaziile de aşezare în viaţă şi de înaintare. Mândria pe de o parte, iar pe de alta miopia lui practică l'au făcut ca în tot timpul vieţii să fie nevoit a recurge la această muncă mecanică de copist de note muzicale, pentru-ca, în momente de cumpănă, să poată trăi.

In 1745, se reprezintă opera lui musicală, „*Les Muses galantes*".

Un nou isvor de nenorociri a fost pentru Rousseau căsătoria lui cu Thérèse Levasseur.

Fără cultură, fără putinţa de a înţelege un om, şi încă mai puţin pe un Rousseau, fără generositatea şi lărgimea de suflet, necesară în convieţuirea cu un geniu ca acesta, care trăieşte cu capul mai mult în norii cerului şi are nevoie să fie ţinut şi dus puţin de mână în calea lui pământească, Teresa, a făcut toate chipurile ca împerecherea lor să pară o fatalitate nenorocită.

De abia pela 1750 îl găsim pe Rousseau mani-

festându-se în domeniul filosofiei, al cugetării pure — şi aceasta cu ocazia unei întrebări puse de Academia din *Dijon*: *„Si le rétablissement des sciences et des arts a contribué à corrompre ou à épurer les mœurs“*.

Modul cum se pusese întrebarea, sub formă dubitativă, a sugerat lui Rousseau şi a făcut să se cristalizeze în spiritul lui un răspuns negativ. Cu acest răspuns, susţinut mai mult cu vervă poetică decât cu argumentare ştiinţifică, Rousseau câştigă premiul; şi iată-l intrat în arena lumii şi discuţiilor filosofice. Mai n'a fost gânditor şi polemist de seamă din timpul său, care să nu discute teza şi argumentele lui Rousseau.

Cu ocazia unor alte întrebări puse tot de Academia din *Dijon*, el se adânci şi mai mult în cugetarea filosofică, şi căută să deà un răspuns la întrebarea asupra originii inegalităţii dintre oameni: *„Quelle est la source de l'inégalité parmi les hommes?“*

Intre acestea, activitatea lui literară nu încetă. Scrise o comedie, *Narcisse*, precum şi o scrisoare asupra discuţiei despre valoarea muzicii franceze faţă cu cea italiană, şi se ocupă cu un dicţionar al muzicii.

Curând după discursul al II-lea, Rousseau părăsi Parisul şi se stabili la d-na D'Epinay, unde, într'o linişte relativă, crează romanul *„La nouvelle Héloïse“* (1756—57) şi are timp să-şi reformeze şi convingerile religioase, trecând dela catolicism la protestantism.

Cam în acelaş timp Rousseau, cristalizat în personalitatea lui subiectivă, religioasă, literară, se simte din ce în ce mai izolat, mai deosebit de contemporanii săi, în special de Enciclopedişti, şi de Voltaire (1760).

E timpul, când, din adâncimile lui de gândire, se încheagă operele mari, cari vor sgudui societatea din timpul lui şi vor influenţă mult asupra urmaşilor, mai mult decât scrierile celorlalţi contimporani.

Pela 1761—62, apar „*Emile*“ şi „*Le contract social*“. Aceste două opere sunt terminate aproape în acelaş timp; dar *Emile* se tipăreşte foarte cu greu, cu multă întârziere.

Aceasta desperă aproape pe Rousseau, care începe să bănuiască lumea de intenţii rele. Crede că jesuiţii, uniţi cu literaţii, vor să-i sustragă ideile din „*Emile*“ şi să-i nimicească creaţia.

Se marchează ca începutul unei epoce însemnate apariţia lui *Emile* în anul 1762.

De aci înainte, viaţa lui Rousseau e ca şi încheiată în activitatea ei, pe când gloria creşte şi renumele se întinde tot mai departe şi tot mai adânc.

Puterile lui de creaţie sunt, dacă nu sleite, totuşi încătuşate pe deoparte de furtunile interne ale propriei lui fiinţe, pe-dealtă-parte de amărăciunile vieţii lui domestice, la cari se adăugau persecuţiile reale sau închipuite ale autorităţilor, loviturile din afară.

Emile, din cauza intercalării „Confesiunii“ din cartea a IV-a, din cauza ideilor religioase, e condamnată şi arsă, şi în contra autorului se dă un ordin de arestare. Prevenit la timp de protectorii lui din clasa arîstocratică, cari îl fac scăpat, Rousseau fuge din *Paris*, îşi caută azilul în *Elveţia*. Oraşul lui natal îi refuză ospitalitatea. Şi aci scrie: rea lui e consumată de flăcări, cu toată cetăţenia, obţinută înainte din partea *Genevei*. De acum înainte viaţa lui Rousseau este o continuă alergare după repauz.

După moartea lui Rousseau, apar „*Confesiunile*“— o lucrare miraculoasă ca stil şi ca cuprins. Cu un curaj uimitor şi cu o înspăimântătoare sinceritate, omul acesta îşi desfăşoară existenţa în toate luminile şi în toate umbrele ei, urmărind-o fără jenă şi fără milă în toate colţişoarele întunecoase, unde caută să se ascundă tainele unei vieţe din cele mai aventuroase şi tulburate.

Şi aci, ba parcă mai mult decât aiurea, Rousseau ni se arată marele prozator al veacului al XVIII-lea, unul din cei mai fini psihologi din toate timpurile. Şi era de sigur destul de pregătit din nenorocire — sau din fericire — acest suflet să facă o operă de aşa autobiografie curagioasă şi adâncă.

In el se închega sintesa sentimentelor şi gândirilor întregei societăţi a timpului. Poet, muzicant, filosof, educator, polemist şi liric, Rousseau a avut ce vedeà în viaţa lui şi a avut ce spune. Il găsim astfel perfect pregătit prin experienţă, să puie temelia ştiinţei, ce servă de fundament la ştiinţa educaţiei. Fără psihologie, nu e posibilă o pedagogie ştiinţifică.

Astfel, cel mai real şi veridic observator al sufletului, Rousseau, fu şi iniţiatorul pedagogiei ca ştiinţă. El arătă limpede că ştiinţa educaţiei se clădeşte, în primul loc, pe cunoştinţa exactă a sufletului.

Coprinsul cărţii lui Rousseau, „Emile“. — Scrierea, în care Rousseau şi-a depus convingerile asupra educaţiei, „*Emile*“ e un ţesut complicat de adevăruri strălucitoare — călăuze chiar până azi, ale gândirii şi practicii pedagogice — amestecate cu iluzii şi curioase rătăciri, în aşà strânsă şi încâlcită legătură, încât trebuie muncă destulă

chiar unui spirit ager şi bine pregătit, spre a descurcà şi alege, ce se poate menţine în legătură logică şi sistematică, pe baza adevărului şi a legilor naturii, şi ce e numai sofismă sclipitoare, care uimeşte la prima vedere şi ameţeşte mintea.

Opera lui J. J. Rousseau o găsim împărţită în cinci mari diviziuni, numite *cărţi*, fără alte subdivizii.

In *cartea I*, se ocupă cu educaţia copilului *dela naştere până la 2 ani*.

In *cartea II-a*, cu educaţia dela *2—12 ani*; deci ar cuprinde după diviziile noastre, învăţământul inferior din grădinile de copii şi cel elementar, primar. El a sugerat şi a făcut sa se nască, în spiritul lui Fröbel ideia şi necesitatea grădinilor de copii.

In *cartea III-a*, se ocupă cu educaţia dela *12—15 ani*, vârsta eminamente proprie învăţăturii.

In *cartea IV-a*, cu educaţia dela 15 ani până la căsătorie. Aceasta e perioada emoţională a *pubertăţii*.

Rousseau, ca să-şi complecteze opera, nu lasă pe elev în mijlocul drumului, ci îl şi însoară. Şi ca să-i găsească o soţie potrivită cu creşterea lui, se ocupă în cartea V-a cu *educaţia femeii*.

Naturalismul inspiră întregul sistem pedagogic al lui Rousseau. Cel întâiu punct atins, e creşterea copilului mic, îndată după naştere.

Natura cere, şi Rousseau susţine cu elocuenţă, ca muma să-şi alăpteze singură copilul. *Familia este instituţia firească şi trebuie să fie prima instituţie pentru creşterea copilului.*

Rousseau a avut asupra timpului său, din acest punct de vedere, o înrâurire mare. Doamnele din societatea înaltă, ce-şi dedeau copiii spre alăptare la ţară şi nu-i revedeau decât târziu, când erau

mari, încep acum a-şi aduce aminte de glasul naturii, ca şi cum un văl li s'ar fi luat de pe ochi.

Dela vârsta de 2 până la 12 ani a copilului educatorul să se ocupe cu dezvoltarea *fizică*, cu întărirea corpului în contra durerilor, cu trezirea şi dezvoltarea simţurilor, cu educarea lor. Pentru aceasta Rousseau închipuie mijloace de influenţă ingenioase şi interesante, menite a educa simţul tactului, auzului, vederii, etc.

Dela 12 la 15 ani, este, după Rousseau, vârsta unui echilibru sufletesc trecător, când forţele copilului sunt în armonie cu trebuinţele lui. Atunci se poate dà cu mai mult succes minţii o direcţie şi o hrană potrivită.

Modul cum prezintă Rousseau perioada aceasta din viaţa copilului e în adevăr nou. deşi bazat pe tot ce s'a spus bine de predecesorii săi.

Ceeace convine minţii, în această vârstă, e în prima linie studiul naturii obiective. Copilul procedă ca şi genul omenesc: mai întâi observă lumea din afară şi mai târziu abia se întoarce la cea subiectivă şi începe să se observe pe sine.

Deci cu ştiinţele cosmologice se va începe învăţământul.

Dar cum? Punându-se în mâna copilului o carte?

Nu.

Rousseau se exprimă hotărât şi energic în contra cunoştinţelor căpătate din cărţi. Recomandă, dimpotrivă, să se observe lucrurile şi fenomenele, să se observe raporturile lor, prin contactul direct cu natura.

Deci învăţământul *intuitiv*.

Când e să se înveţe o ştiinţă experimentală, Rousseau nu se mărgineşte a duce pe elev în laborator — asta e azi culmea metodei pedago-

gice — ci a pune pe elevi în contact direct cu natura, dându-le putința de a găsi singuri fenomenele naturii.

Ceeace e de notat e combinarea activității mintale cu cea fizică, manuală. Lucrând în atelier, zice Rousseau, copilului i se va părea că e un simplu lucrător, nu-și va da seama că e un adevărat filosof, căci lucrând la facerea aparatelor de care se va servi, va face în mic aceiași operație de invenție și gândire, pe care o fac adevărații gânditori și filosofi pe o scară mai mare.

Singura carte pe care o recomandă, la această vârstă, e Robinson Crusoe, în care elevul va vedea un model ideal de imitat.

Dela 15 ani în sus începe epoca furtunilor sufleteşti, Rousseau părăsește terenul de până acum și se îndreaptă în mod mai intensiv asupra educației sentimentului. Toată vijelia emoțională ce izbucnește în epoca pubertății caută s'o disciplineze prin educația morală, estetică, religioasă. Și în această fază a educației, Rousseau are mai ales ca maximă: *„nimic fără trebuință intelectuală"*. Instructorul să se ieà după manifestarea necesității intelectuale a elevului. Și atunci chiar să nu-i satisfacă pe deplin curiozitatea; să-i mai lase o cerință nesatisfăcută încă; *să*-i rămâe dorul de a mai afla ceva.

Ideile pedagogice ale lui Rousseau.

Necesitatea psihologiei. — Cari sunt ideile generale mai însemnate ce reies din opera genialului scriitor francez?

Punctul de lumină mai nediscutabil este afirmarea conștientă, pe care o face Rousseau, chiar în prefața scrierii: necesitatea pentru educație de

a cunoaște bine și exact *sufletul* subiectului de educat.

Pentru întâia oară, în istoria pedagogiei, se pune în relief, clar și cu deplină conștiință, întemeiarea educației pe studiul serios, amănunțit al psihologiei infantile.

„Deci începeți prin a vă studia mai bine elevii, căci desigur nu-i cunoașteți deloc".

Cerința aceasta este esențială și cu totul nouă. De aici datează transformarea pedagogiei într'o adevărată *știință* a educației.

Dar să nu pierdem din vedere, că, oricât de importantă este cunoștința științifică a sufletului, ea este o parte numai din câte trebue să cunoască pedagodul competent și compiect pregătit.

Scopul educației? — Nu e destul, pentru a ști cum trebue să influențăm în mod mai real pe copil, să cunoaștem numai resorturile vieții lui sufletești; ci, tot atât de important este să știm: în ce direcție să provoci acea mișcare, spre ce țintă, ce să faci din acel copil.

Care e scopul educației? Ce trebuie să facem din om?

Dacă educația e o artă, iar educatorul un artist, acest artist trebue să știe, de mai înainte și hotărât, ce să scoată din natura omului: să aibă în mintea lui un ideal. Și. în conformitate cu acel ideal, călăuzit de forma lui, inspirat de atracția lui superioară, va căuta să modeleze natura copilului, oprind pornirile și manifestările ce contrazic normele idealului, stimulând pe cele ce se potrivesc cu el, așa că după un timp de influență sistematică, să se *apropie* cel puțin de realizarea scopului urmărit.

Ce să facem, dar, din copil?

Rousseau răspunde, odată, nervos; „Faceți con-

trariul de ceeace se face, şi veţi înnemeri bine!

Altă dată mai liniştiţ şi pozitiv: Luaţi ca scop însăşi ţinta urmărită de natură! Şi pentru aceasta, *vedeţi ce vrea natura.*

De aceea, întâia educaţie. până la 12 ani, Rousseau o declară şi o numeşte *negativă,* omul trebue să se ferească de a interveni să influenţeze, după vre-o idee a lui proprie, mersul liber al funcţiunilor psiho-fisice şi al dezvoltării lor firesti.

Ce trebue să facă prin urmare, educatorul? *Să se ferească de a face ceva,* să respecte dezvoltarea firească a naturii omeneşti.

Iată iar un punct caracteristic în filosofia educaţiei lui Rousseau.

Formarea omului, ca tip generic. — O altă cugetare, însemnată pentru istoria teoriilor pedagogice, este declaraţia lui Rousseau, dela început, că el se va ocupă să formeze *omul,* iar nu un *anumit* om, dintr'un anumit mediu şi pentru anumite scopuri in viaţă şi societate. Ceiace ar fi vrând el este să caute principii şi legi, cari să fie aplicabile naturii omeneşti în genere. Va rămâneă în sarcina educatorului să extragă apoi din aceste adevăruri generale, tot ce va crede, că se poate aplică la educaţia specială a unui om din o anumită ţară, pus în anumite condiţii sociale, politice, climaterice, etc.

Interesantă declaraţie de principii pentru constituirea ştiinţei educaţiei. Până la el mai toţi pedagogii se îndeletniceau cu educarea unui om anumit, luat dintr'o categorie socială oarecare, bunioară un nobil ori un prinţ; deci cu educaţia specială, aplicată la o carieră, la o menire determinată în viaţă.

Rousseau zice: *Menirea de căpetenie a omului*

este de a fi om; mai întâiu de toate, el e *om*, eu vreau să formez *omul*.

Declaraţia lui mai are şi altă însemnare. Este începutul acelei încercări, care voieşte să ajungă la constituirea unei ştiinţe a educaţiei valabile universal, pentru întreg genul omenesc.

E important, din punctul de vedere istoric, să notăm că Rousseau anticipează formularea problemei şi e de asemenea important, să vedem că, în practică, Rousseau se abate dela dorinţa de a educă un om abstract. Legile fatale ale realităţii îl silesc şi aci să se conformeze lor.

In adevăr, Rousseau, când îşi alege un elev, asupra căruia să aplice principiile lui de educaţie, şi-l formează aproape singur, şi-l caracterizează, dându-i anumite însuşiri. cari îl scot din lumea entităţilor goale şi-l aduc pe pământ, în carne şi oase, ca o realitate concretă. Elevul lui Rousseau, *Emile*, este un anumit om determinat, cu anumite calităţi.

Motilitatea, o caracteristică a sufletul infantil. — Dacă trecem peste problemele mai generale ale pedagogiei filosofice şi ascultăm pe Rousseau în sfaturile lui practice, ce de lucruri se pot învăţă dela el! Ce de îndemnuri şi poveţe folositoare se pot află în el.

Cu intuiţia lui psihologică rară, cu pătrunderea lui analitică în sufletul copilului, Rousseau a pus în lumină un adevăr de psihologie infantilă: caracterul copilului este *motilitatea*. Cei ce nu sunt pătrunşi de caracterul natural al vârstei acesteia, sunt expuşi la erori în teoria şi la neplăceri în practica lor pedagogică.

Nu cunoaştem copilăria; vedem în copil un om mic, Par'că singura deosebire dela ei la noi

ar stà în proporţiile trupeşti şi puterile fisice. E o greşeală comună şi cu urmări însemnate pentru educaţie; e una din formele amăgitoare ale antropomorfismului.

Copilul se deosebeşte de noi în natura lui intimă, în concepţia lui despre lume, în modul cum simte, cum observă, în tonalitatea lui emoţională, în întreaga structură sufletească.

Cât de superficial înţelege omul matur natura copilului, se învederează din epitetele ce-i dă câteodată, în momentele de manifestare mai tipică a ei.

Când copilul ţipă, sare fără astâmpăr în coace şi în colo, vorbind şi singur, dacă n'are cu cine, de câte-ori nu se zice: copilul e dracul!

Iată modul cum judecăm natura copilului, şi iată şi gradul nostru de perspicacitate psihologică.

Neastâmpărul, motilitatea perpetuă, acest defect natural al copilului, Rousseau îl reduce la trebuinţa de mişcare, la necesitatea de revărsare în afară a plusului de vieaţă, de energie acumulată. Şi, anticipând pe Fröbel, are intuiţia genială pedagogică de a cere să se utilizeze această trăsătură caracteristică a naturii copilului pentru educaţia lui: să i se deà lucruri, ca să le strice, spre a le cunoaşte. Toată educaţia până la vârsta de 12 ani să constea numai în a pune pe copil în contact cu lucrurile, cu natura, şi a lăsà ca acele lucruri să-şi facă efectul asupra minţii lui.

Respectaţi dreptul copilului la fericire! — Un alt principiu, care decurge din psihologia fină, din înţelegerea simpatică a sufletului copilului, este de o importanţă extraordinară în sensul că Rousseau chiar astăzi se poate considerà, în această privinţă, ca un apostol care vine cu o evanghelie aproape nouă.

Acest principiu e *respectu!* ce trebue să avem *pentru vârsta copilăriei*, ca parte din vieaţă ce trebue trăită pentru ea însăşi, nu numai ca mijloc pentru o altă parte a vieţii în viitor.

In deobşte, se jertfeşte copilăria pentru maturitate, pentru un viitor problematic. Omul nu trăeşte, cât e copil; se pregăteşte să trăiască. E supus la munci, la ocupaţii plicticoase, nedorite şi neiubite de el. Familia, casa şi şcoala sunt unelte de chin, cari conspiră, pe întrecute, în contra dragostei lui de a fi.

Şi toate astea pentru ce? Spre a realiză în viitor o fiinţă, după planul educaţiei. Copilăria este, astfel, zugrumată, omorâtă, pentru o problematică şi nesigură tinereţe ori maturitate.

In contra acestei omuciderî sistematice, dar oarbe şi inconştiente, în toată istoria pedagogiei nu s'a ridicat un glas mai revoltat, mai cald, mai elocuent, ca a lui Rousseau. Când apără copilăria în contra barbarei siluiri pedantice, paginile din „*Emile*" sunt pagini arzătoare de dragoste şi de revoltă comunicativă. Azi, ele sunt noui încă şi palpitante. Emoţia lor trezeşte în suflete curentul de înduioşare al scriitorului, ca şi cum căldura lor ar fi ieşit azi din pana fulgerătoare a lui Rousseau.

Ar trebui citite şi recitite de toată lumea ce are a face cu viaţa, cu sufletul copiilor.

Căutaţi în amintirile d-voastră fazele sufleteşti prin care â trecut instrucţia şi influenţa educativă din clasele primare până la universitate. Câţi vor puteà zice în adâncul cugetului:

„Am avut o copilărie în adevăr fericită. Modul cum am fost introdos în cunoaşterea lumii, a naturii, a societăţii, în cunoaşterea traiului omenesc, în cunoaşterea adevărului în genere, mi-a umplut

sufletul de amintiri dulci şi luminoase. Familia, punându-mi cartea în mână, m'a făcut să simt fericirea; şcoala, învăţându-mă atâtea şi atâtea ştiinţe din programul ei mare, m'a făcut să simt fericirea. Şi, când am terminat studiile, am fost cea mai fericită fiinţă... Nu pentru că le-am terminat".

Astfel ROUSSEAU şi azi ar aveà dreptul să strige: Respectaţi copilăria! Faceţi pe om să fie fericit în această fază, care trebue trăită şi pentru ea, nu numai pentru viitor!

Să se dea cunoştinţele în raport cu evoluţia facultăţilor. — Şi în alte chestii merită ROUSSEAU a fi nu numai un obiect de studiu istoric, dar un sfătuitor al ştiinţei de azi.

ROUSSEAU pune problema încă actuală în didactică: să se caute a se dà acele cunoştinţe şi îndeletniciri, cari corespund cu faza de desvoltare a sufletului.

Problema însemnată a succesiunii cunoştinţelor şi obiectelor de studiu, în acord cu succesiunea desvoltării subiective a copilului.

In faza întâia, preocuparea de căpetenie a educatorului trebue să fie *dezvoltarea simţurilor* şi *exercitarea lor*. „Primele facultăţi cari se formează şi se perfecţionează în noi sunt simţurile. Ele sunt dar primele cari ar trebuì cultivate; şi sunt singurele cari se uită or se neglijează" [1]).

Iar ca mijloc sistematic, pe lângă lucrurile ce contribuesc la desvoltarea diferitelor simţuri, recomandă *desemnul după natură* şi *muzica* — singurele ocupaţii mai serioase ce se pot dà copilu-

1) Cartea II, p. 127.

lui, drept orice învăţătură, până la vârsta de 12 ani, ca o ofertă făcută la cererea naturii lui.

Cunoştinţele să fie găsite de copil. — Când apar facultăţile de cunoaştere şi când încep să comunice cunoştinţe, trebue să se caute cu băgare de seamă, să nu se deà numai vorbe goale, numai simboluri fără realităţi, ci să se cunoască lucrurile prin directa intuiţie, şi numai treptat şi paralel cu cunoaşterea naturii să se comunice numele lor şi adevărurile corespunzătoare. De aceea, ştiinţa trebue mai mult *sugerată*, de cât *predată*. Copilul trebue pus în situaţie de a descoperì adevărurile şi mai ales de a *simţi* trebuinţa şi folosul lor.

Să nu i se deà instrucţie verbală sistematică. Copilul să *inventeze* ştiinţa. „*Qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente*".

Mare principiu, pe care didactica modernă îl menţine în teorie şi caută să-l realizeze cât mai mult în practică. Azi e pe calea de a cucerì realitatea, care rezistă încă.

Dela 15 ani înainte, Rousseau schimbă centrul de activitate al ocupaţiilor sale pedagogice. Până aci a fost considerat omul *fizic*, privit prin el însuşi, izolat aproape de restul omenirii; acum începe omul *social*, omul care are nevoe să se adapteze la mediul moral — omul propriu-zis.

Faza pubertăţii cere altă procedare. — În această a doua fază, cu idealuri noui, cu porniri noui, educatorul trebue să-şi schimbe procedarea, să-şi precizeze din nou idealul şi să-şi chibzuească mijloacele. Are aface cu o fiinţă nouă. Rousseau e aşà de tranşant, încât zice că omul acum *se naşte din nou*.

Faza pubertăţii este o fază critică. Educatorul necunoscător de peripeţiile şi neprevăzător de schimbările la cari se supune evoluţia sufletului, se va rătăci şi va face să se rătăcească şi copilul pe care îl educă.

E faza furtunilor afective, din care se înseninează apoi sociabilitatea

Cel d'intâiu sentiment extra-individual, cel d'intâiu sentiment social, care leagă pe om de om şi-l scoate din individualitatea lui egoistă şi izolată, trebue şi poate fi sentimentul amiciţiei.

„Primul sentiment de care e succeptibil un tânăr bine crescut, nu este amorul, ci amiciţia".

De aci vor porni toate. Din această afectivitate se vor sugera mijloace puternice de educaţie, în scopul cârmuirii elevului. Nu vă temeţi că acum vă va scăpà din mână firea aceasta nouă, cu veleităţi de independenţă; nu vă temeţi, că nu veţi mai avea afaceri cu copilul ascultător de mai înnainte.

Tocmai în ceiace constitue temerea voastra, veţi găsi puterea şi mijloacele stăpânirii; tocmai în ce constă puterea de temut a elevului, veţi descoperi slăbiciunea lui, care vi-l va dà supus. Aceasta este iubirea.

Şi aci e de amintit maxima filosofiei baconiane: „Nu putem cârmui natura, decât supunându-ne ei".

În faza pubertăţii, copilul are cu deosebire nevoie de iubire. Iubiţi-l, faceţi-vă iubiţi de el — şi cu aceasta îl veţi conduce acolo unde voiţi, spre idealul formării lui. Căci influenţa educatorului nu poate avea alt interes, decât interesele sădite de natură în fiinţa de educat. De aci va trebui să înceapă adaptarea tânărului la mediul social.

Orientare în mediul social nu prin experi-

enţă directă. **Rolul Istoriei.** — Ce metodă însă, va trebui să se aplice? Tot aceia din faza întâia? Ea constă în a pune pe copil în raport cu lucrurile, în contact direct cu natura şi a-l lăsă să înveţe, cu riscul de a suferi urmările experienţei. Cu atât mai bine va înţelege lucrurile şi va păstrà cunoştinţele. Durerea, născută din lipsa adaptării exacte iniţiale la mediu, va fixa adevărurile câştigate, ca preţ al adaptării la mediul fizic.

Tot aşà va fi şi cu adaptarea la mediul social?

Mediul social e compus din oameni. Va trebui, să-l lăsăm pe tânăr să înveţe prin suferinţe, în raport cu oamenii, natura omenească? N'ar fi un pericol pentru dezvoltarea lui? N'ar fi pierdere din punct de vedere moral?

Rousseau presimte aceasta şi îşi schimbă procedarea. Pe când din ciocnirea cu lucrurile lipsite de voinţă, învăţăm numai proprietăţile lucrurilor şi chiar atunci, când ciocnirea noastră cu ele ne-a cauzat durere, nu rămâne în noi decât doar regretul, că nu le-am cunoscut mai înainte — din ciocnirea cu oamenii, cu răutăţile lor, avem conştiinţa că suferinţa noastră nu vine dintr'un izvor obiectiv involuntar, ca dela lucruri. Involuntar simţim din cauza durerii, voinţa de a ne vătămà. Aceasfă conştiinţă va face să se nască în noi sentimentul *urei*, care nu se naşte în contra lucrurilor ci în contra oamenilor, în contra voinţelor ce fac răul conştient.

Atunci, ce va învăţà tânărul, lăsat liber, în adaptarea lui la mediul social? Va învăţà probabil, şi proprietăţile naturei omeneşti; dar rezultatul periculos va fi un sentiment de desgust şi de ură faţă cu societatea. Vom formà misantropi, pesimişti, pasionaţi, pătimaşi, vindicativi şi veni-

noşi; educaţia morală a omului ar fi cu desăvârşire compromisă.

Dar noi voim tocmai să adaptăm pe om la mediul moral, sau să-l formăm pentru societate. Cum vom face, dar, ca, pe-de-o-parte să-l orientăm pe tânăr în legile naturii-omeneşti şi sociale, fără a-l desgusta, fără a-l face să urască — iar pe dealta să nu ne abatem dela principiul pedagogic, care cere a-l pune în contact cu lucrurile? Îi vom da oare în mână un manual de psihologie? Îi vom ţineà discursuri asupra organizării sociale, asupra drepturilor şi datoriilor? Îl vom învăţà morala şi sociologia, şi tot ce se raportă la natura omului şi a societăţii, în mod doctrinar, *ex cathedra* şi „din carte“?

În contra cărţii, Rousseau îşi păstrează dela început revolta şi aversiunea. Urăşte cartea, mai mult decât un şcolar leneş; o urăşte din principiu. Găseşte un mijloc, însă, care permite de a vedea de departe omul în acţiune; cum ai privi animalele sălbatece într'o menajerie.

Menajeria aceasta, în care poţi observà de departe oamenii luptându-se, pasiunile desfăşurându-se, fără să te atingă, fără să ei parte la ele, este panorama *istoriei*. Nu însă istoria filosofică, critică, cu pretenţii de a da soluţii şi concluzii despre evoluţia societăţii omeneşti; despre valoarea si idealurile acţiunilor omeneşti; ci istoria care se mărgineşte a expune, cu detalii, cu particularităţi, cu incidente viaţa omenească, relaţiile omeneşti; fapte, fapte şi iar fapte; aprecieri deloc.

Şi pentru aceasta îi plac lui Rousseau mai degrabă istoricii antici, decât cei moderni; şi, dintre istoricii antici, mai cu seamă *Tucidide* şi *Plutarc*. *Tacit* e prea filosof, vorbeşte în maxime; *Hero-*

dot, prea copilăros. *Plutarc*, însă, cu deosebire, pe care, ca și MONTESQUIEU, îl admiră, este neprețuit, mai ales pentru vârsta tinerilor; expune cu grație și interes viața oamenilor mari, arătându-i în împrejurări familiare, făcându-ne să-i iubim.

„E nevoe a se luă acum o cale opusă aceleia ce am urmat până aci, și să instruim pe tânăr mai mult prin experiența altuia decât prin a sa.

Istoria în mod biografic, — iată unul din mijloacele de a orientă pe tânăr-asupra naturii omenești.

Și *fabulele* sunt bune — dar fără concluzia lor filosofică, fără așă zisa lor „morală". Această parte finală, e de prisos când spiritul copilului e în stare s'o scoată singur; dar mai adesea, strică tot efectul particularizând teza fabulei.

Cultura afectivității. — Vârsta dela 15 ani până la căsătorie, *vârsta sentimentalității*, trebue să fie disciplinată și hrănită sufletește. Trebue să se dea sufletului o direcție și un cuprins sentimental care-l face să se dezvolte, întârziând manifestările sub forma sexualității. Acest mijloc trebue găsit în *frumos* și în *credință*.

Frumosul, sub diferite forme, în literatură, în artă, în natură, să-i exercite puterile de iubire.

Un alt cuprins și o altă hrană pentru sufletele, ce se revarsă de dragoste, e *religia*, — dar nu o *dogmă* anumită — ci *iubirea* și *credința*, care ies din contemplarea naturii, ca operă a unei ființe atot-puternice și eterne, contopirea individualității în acest tot armonic, legătura dintre noi și dintre ecinicia infinitului.

Incheiere. — Acestea sunt învățămintele ce putem cu deosebire reținea din cugetările lui ROUSSEAU asupra problemelor educației. Lui îi suntem datori, că a atras cu succes atenția asupra naturii subiectului de educat — și strigătul lui:

„*Întoarceți-vă la natură*“ trebue să-l înțelegem și să-l interpretăm mai mult sau cel puțin *și* în sensul de a căutà să înțelegem natura, pe care căutăm s'o influențăm.

El a pus în lumină idealul dezvoltării armonice a naturii omenești: a insistat cu elocuență rară asupra echilibrului de stabilit în natura omenească—întrucât echilibrarea dorinților cu puterile este un mijloc sigur pentru stabilirea fericirii individuale; a pus în onoarea meritată educația fizică și educația practică a voinței.

Pentru complectarea educației armonice, a insistat asupra îndeletnicirilor practice, asupra însușirii unei meserii — nu atât spre a face meseriași, cât spre a dezvoltà în toate direcțiile forțele immanente ale naturii omului; a pus în vază *lucrul manual* — un desiderat încă și pentru timpul nostru. Și un alt desiderat, de care rămânem astăzi, și, poate, mult timp departe, este legătura mai strânsă între școală și viață, în timpul chiarul învățământului școlar.

Emile a produs în Franța o adevărată revoluțin: a deșteptat admiratori entusiaști, sectari anatici și devotați. Pecând scrierea lui Rousseau se ardeà și dușmanii lui turbau de mânie, ideie ei pătrundeau tot mai departe și tot mai adânc: intrigau mintea gânditorilor și treziau conștiina negânditorilor. Din ce în ce mai mulți căutau a ea, ca într'o evanghelie, revelarea adevărului ș, ca niște apostoli entusiaști, luau de călăuză, în practica vieții, luminile ce scăpărau dintre rândurile înflăcărate ale marelui stilist.

Influența lui Rousseau în Franța a fost, însă întrecută de efectul teoretic și practic ce l'a produs în alte țări, în special în Germania.

BASEDOW. FILANTROPINUL.

Cel care a căutat să aplice ideile lui Rousseau în lumea germană este Basedow, în instituţia lui *Philanthropinum*, întemeiată la 1774.

În această instituţie de educaţie culminează şi se concretizează o întreagă direcţie culturală, caracterizată prin respectul pentru natura omenească şi pentru dreptul omului la fericire.

Având de natura omenească o ideie optimistă, considerând că omul e, din fire, înzestrat cu porniri bune, noua direcţie pedagogică trebuiă să tindă a educă şi instrui fiinţa omenească întrebuinţând *mijloace hedonice*.

Şcoala filantropinistă puneà la temelia sa educaţia *fizică*; în al doilea rând, şi mai presus de instrucţie, puneà apoi educaţia *morală;* şi numai în al treilea rând, *educaţia intelectului*.

In principiu ca şi în practică, se căută să se facă astfel ca învăţământul să devină o plăcere, să nu se simtă deloc oboseala, să n'aibă nici pe departe semnele muncii.

Apropierea instrucţiei de joc, organizarea jocurilor cu scopul de a fi instructive: iată principiile

didactice pe care se bazau metodele de învăţământ ale *Filantropinului.*

Pe lângă gimnastică, jocuri şi escursii, găsim *lucrul manual* — ateliere în care elevii îşi petreceau o parte din zi, lucrând. O idee fericită a lui ROUSSEAU.

Iată cum îşi întrebuinţau elevii orele:

7 ore somn;

5 ore, maximum, pentru studiu. Dar din aceste cinci ore, cel mult 3, excepţional 4, se petreceau sedentar. In acestea intrau orele de desen, ce nu se puteau face decât în clasă, fiecare elev şezând la locul său. Celelalte studii însă se făceau sub formă de joc şi mai ales la aer liber. Pentru studiul geografiei, de ex., pe nişte coline se săpau formele ţărilor, cu accidentele naturale: munţi, râuri, văi, dealuri, etc.

3 ore pe zi pentru dans, lupte şi muzică,

2 ore pe zi lucrul manual în atelier,

1 oră pe zi pentru rânduirea cărţilor şi a hainelor.

6 ore pe zi pentru masă şi recreaţie.

Cum se procedă la învăţarea limbii latine bunioară ?

Pentru memorarea cuvintelor se recurgeà la jocul cunoscut: „de-ascunsele“- Se scrià pe partea opusă a tabelei un cuvânt în latineşte, din o categorie anumită (părţile corpului de ex.). Copiii trebuiau să ghicească cuvântul scris şi să repete, pentru aceasta, toate cuvintele ce se raportau la părţile corpului — *manus, digitus, caput,* etc. — până ce nimereau pe cel scris. Cel ce ghicea, dădea un gaj, şi jocul continua, scriindu-se al. cuvânt. Se trecea la categoria cuvintelor însemnând animale: se scrie, bunioară, *mus.* Ce s'a

scris? Elevii spuneau: unul — *camellus*; altul — *elephas*; altul — *leo*, etc.

Încă un joc: Se puneau elevii în rând, iar unul din ei, în faţa lor, le comanda în latineşte anumite mişcări, pe cari ei trebuiau să le execute: *Oculos claudite, circumspicite, imitamini sutorem.*

Sau altele: lătraţi ca cânii, faceţi ca pisicile, etc. Firește, pentru a execută mişcarea, ei trebuiau mai înainte s'o înţeleagă.

In toată instituţia lui Basedow trăieşte spiritul *realismului.* Se dă atenţia deosebită ştiinţelor pozitive: matematicei, ştiinţelor fizice, ştiinţelor naturale, geografiei. Se dă de asemenea un imbold studiului limbilor vii, şi, cum s'a spus, educaţiei fizice şi lucrului manual. Limba latină, dacă să păstrează, este mai ales pentru importanţa mare ce i se atribuià încă. Idealul de a formà scriitori şi oratori însă, este lăsat la o parte.

Se căută să se formeze oameni pentru viaţă. Se dà cea mai mare importanţă limbilor vii şi studiilor realiste, ştiinţilor pozitive.

Către sfârşitul secolului al XVIII-lea, realismul începe să vază ridicându-se în potriva lui valul puternic al *neo-humanismului*, care pune din nou centrul de greutate al educaţiei, nu în studiile cunoştinţilor despre lume, ci în formarea omului după un ideal luat din inspiraţia clasicităţii.

PEDAGOGIA REVOLUȚIEI FRANCEZE.

Evenimentul cu carese închide secolul al VXIII-lea este marea revoluție franceză. Zguduirea produsă în domeniul politic social îndreaptă și cugetarea pedagogică a timpului către această direcție. Pedagogia devine și mai evident, funcțiune și o ramură a sociologiei; își pune atunci probleme fundamental deosebite de cele cu cari s'a ocupat până acum.

Chestia de căpetenie a pedagogiei fusese direcția culturală, idealul de realizat în educație și negreșit calea de ajuns acolo, metoda.

Acum se pune în Franța o întrebare nouă cu precădere peste toate celelalte: Cine să dea învățătura? Poate oricine, într'o societate constituită, să dispună de formarea omului? Nu este un interes public, să se știe cine și în ce direcție trebue să dea educație? Nu este educația o afacere de Stat?

Problema s'a formulat cu pasiune în timpul revoluției; dar ea nu apare atunci pentru prima oară nici în Franța. Spiritul timpului făceà să se agite chestia reformei instituțiilor de educație încă

înainte de revoluție. Mișcarea prefacerilor sociale s'a început pe cale teoretică, filosofică și literară. Înaintea lui MIRABEAU, TALLEYRAND, CONDORCET, etc. au fost MONTESQUIEU, ROUSSEAU, VOLTAIRE. Aceștia n'au fost numai distructori negativi, ci și constructivi.

Marea revoluție franceză ne aduce astfel pentru Istoria Pedagogiei un capitol nou cu totul: capitolul *Pedagogiei sociologice sau politice*. Premergătorii revoluției franceze au scris introducerea la acest capitol. Unii au formulat principii, alții au grămădit fapte și propuneri practice.

Expulzarea Iezuiților. Școli pentru formarea profesorilor.

Faptul mai remarcabil care a precedat Marea Revoluție, ca o zguduire prevestitoare de cutremur, a fost *expulzarea Jesuiților* care coincide cu apariția lui „Emile", în 1762. Pentru viitoarea cultură franceză expulzarea Jesuiților însemnează un pas uriaș înainte. După săvârșirea lui, un moment de dezorientare a pus spiritele la încercare. Actul eroic al extirpării jesuiților a lăsat deocamdată mulțimea școlilor fără profesori. Și problema esențială, ce se punea acum era tocmai procurarea altor profesori meniți a corespunde noilor cerințe.

Pentru ce au fost expulzați jesuiții? In urma unui resentiment adânc de repulsiune. Stăpâni pe educația publică, pe acest instrument de conducere a spiritelor, jesuiții nu se sfiau a-și arăta pe toate căile superbia puterii lor. Fără să știe de episcopii locali cu ochii ațintiți la papa, peste munți, dincolo, de hotarele Franței, jigniau sentimentul autorităților constituite. Căutau, printr'o poliție secretă, să afle, cine le este prieten și cine protivnic, în fiecare familie: și de fiecare cetățean

scriau în registre secrete, ce sentimente are față de ei.

Ajunseseră să constituiască un fel de stat în stat, un fel de guvern ocult al țării. Își aveau poliția lor; țineau un „casier" pentru fiecare cetățean și cetățeană, în care se notau diferitele calități, defecte, slăbiciuni. S'a găsit un astfel de „casier" și notele din ei sunt caracteristice, ca cele următoare, bunioară: „M-elle Cossart, bonne amie et bonne catholique. M-elle Seigneu, fille fort sensible aux politesses. M. Fradin, maire de la ville: il faut le ménager; etc. [1])"

Societatea era jenată, autoritățile legale se simțeau superflue și murmurau.

Nici spiritul pedagogic nu era mai blajin cu jesuiții. Trecusă multă vreme de când Bacon le dase vestitul certificat elogios: „In materie de educație, mergeți la jesuiți?"

Vina capitală, care isbia conștiința Francezilor, era că jesuiții, oameni fără patrie, distrugiau, prin modul lor de a fi, ideia de patrie, jigneau sentimentul național, ce începuse a se accentuà cel puțin în surdina subconștientului, chiar în secolul filosofic al cosmopolitismului.

Chiar organizația școlară a instituției lor, privită numai din punct de vedere pur pedagogic, era cu totul defectuoasă și insuficientă. Programele rămăseseră așa cum erau în secolul al 16-lea.

Și este interesant a notà aci o cauză a măririi și decăderii pedagogice a jesuiților. Puterea lor crescuse din împrejurarea că știuseră să întroducă în organizația și viața școlară spiritul nou al timpului. Acum pieriau, fiindcă nu mai voiau să știe de el. De aceia și spiritul timpului nu voià să mai auză de ei. Franța făcuse o evoluție cultu-

1) Compayré, II, 213.

rală splendidă în literatură. Totuși, în programul iezuiților nici o vorbă de literatura franceză modernă. Limba franceză era un obiect secundar, față cu cea latină. Despre geografie, istorie nici nu se pomenea. Programul simplist, era plin de întuneric și ignoranță. Profesorii nepregătiți deloc pentru cariera lor, se recrutau dintre tinerii novici, abia eșiți din școală. Puși să învețe carte pe alții, nu știau să aleagă ce-i serios și principal, de secundar și detaliu.

Titlurile academice pe cari aveau dreptul să le acorde, nu le dădeau după merit și știință, ci pentru alte considerații, printre cari era devotamentul pentru casta lor.

Decăderea pedagogică se vedeà și în metoda disciplinară. Ei, cari altă dată erau vestiți prin modul de a conduce copiii, întrebuințând numai mijloace psihologice, ambiția, emulația, sentimentul onorii, acum căzuseră la treapta cea mai de jos a educației barbare. Recurgeau la bătaie. Noul sistem s'a divulgat cu sgomot. S'au scris broșuri în contra lui. I s'a dat un nume ca să rămână posterității: *orbilianism*, după numele învățătorului lui Horatius: *Orbilius*. S'a descris în amănunte. Câteodată chiar sfinții părinți, de ordinar însă o persoană plătită anume — un corector — aplică bătăi. Elevul se legà de un scaun și i se administra un număr de lovituri, minimum 40, maximum 300, de obiceiu 70. Loviturile se dădeau distanțat, ca să se simtă fiecare din ele.

Revolta aliată cu ridicolul și satira au năvălit asupra școalei iezuiților cu pamflete sângeroase. Isgonirea lor a fost salutată cu entusiasm.

Atunci, spiritele practice au trebuit, neapărat, să și pună întrebarea: Cum trebue să se organi-

zeze învățământul, în lipsa acelor învățători expulzați, cari reprezintaseră învățământul vechiu? Întrebarea ducea la chestia mare care însemnă *secularizarea instrucției și educației*. Școala să se dea în mâna laicilor, să fie o afacere laică, nu a societății religioase. Aceasta, în limbagiul timpului, se numiă *„educația națională"*.

La Chalotais își întitulă scrierea sa: *„Essai l'éducation nationale"*, În locul profesorilor clerici, profesori laici; în locul școalei monacale, școala civilă, iată înțelesul pe scurt al cererilor timpului.

Dar asta ducea la altă problemă însemnată, *formarea profesorilor*, recrutarea corpului didactic-educator. La trebuințe și idealuri noui sociale: educatori noui. Problema o pune clar și cu o soluție destul de rațională, Rolland. El dă ideia formării unei instituții de pregătire a profesorilor: *Maison d'institution pour former les maîtres*: Eră premergătoare școalei normale superioare (*Ecole Normale Supérieure*), cu o direcție pedagogică mai precisă.

Ideia formării noilor educatori mergeà mână în mână cu noul ideal de cultură și cu noul program de studii, cerut de spiritul timpului, pe care jesuiții nu-l mai înțelegeau.

Și La Chalotais și Rolland susțin introducerea în învățământ a științelor moderne. Ambii cer ca limba franceză să fie cel puțin de o importanță egală ca latina. Din punct de vedere metodologic, cer pentru învățarea limbei latine să se facă mai ales versiuni.

Curentele şi problemele pedagogiei revoluţionare.

Sânt de relevat curente speciale aduse de colosala mişcare zguduitoare a revoluţiei.

Din nevoile speciale ale timpului răsar principii şcolare, cari trec peste importanţa timporară şi locală. Raţionaliştii francezi loviseră nu numai în preot; surpaseră, în parte involuntar, principiile religioase. Unii se opriră la proclamarea religiunii naturale; alţi tăgăduiau existenţa chiar a unui D-zeu; deci, trecând pesie deismul timpului, ajunseseră la *ateism*. Spiritul negaţiei a mers până acolo, în cât, în epoca fantaziilor bizare şi sângeroase ale revoluţiei, într'o zi detrona oficial pe D-zeu, ca să-l pună a doua zi din nou pe tron.

Spiritele mai circumspecte şi-au pus atunci întrebarea: Ce alt sprijin dăm sufletului, dacă se ridică religia? Pe ce se întemeiază, în mod raţional, corecta purtare, îndeplinirea datoriei, ascultarea şi supunerea la legi, aceste temelii ale societăţii omeneşti? Nu se periclitează viitorul omenirii, răpindu-i sprijinul suprem, ce i-l dase până atunci religia?

Problema, pusă aproape în aceiaşi termeni, o găsim în secolul al XVIII-lea, din nevoia pozitivă a construirii conştiinţei timpului în urma dărâmării credinţei religioase. Doi scriitori o ating, aproape în acelaş mod. TALLEYRAND zice: „Il faut apprendre à se pénétrer dela morale qui est le premier besoin de toutes les constitutions. Il faut non seulement qu'on la garde dans tous les coeurs par la voie du sentiment et de la conscience, mais aussi, qu'on l'enseigne comme *une science véritable*, dont les principes sont demon-

très à la raison de tous les hommes à celle de tous les âges".

Acelaş lucru îl spune şi ROLLAND. El cere să se constitue o morală universală, care să coprindă şi să armonizeze şi principiile morale ale creştinismului, şi pe ale antichităţii şi chiar pe acelea ale lui CONFUCIUS. În acest timp de prefaceri sociale uriaşe, omenirea, dintr'un instinct de conservare a bunurilor sale superioare, insuflă tuturor gânditorilor mari grija supremă şi dominantă de a găsi posibilitatea să garanteze buna purtare a vieţii omeneşti normale, bazând-o pe nişte regule sigure, raţionale.

În timpul revoluţiei s'a adăugit o consideraţie nouă la necesitatea de a căutà astfel de norme sigure de purtare. La consideraţia trasă din lipsa unei credinţe religioase, s'a adăugat nevoia de a întemeià şi întări statul prin o educaţie solidă a „cetăţenilor". Revoluţia proclamase drepturile omului: dărâmase prestigiul şi prerogativele vechii autorităţi politice. Se sdruncinase aproape chiar principiul autorităţii în el însuşi. Societatea rămăsese de capul ei. Ceeace o mai ţinea într'o coesiune de ordine şi unitate, era principiul abstract şi rece al legii, produsul voinţei tuturor cetăţenilor.

Ca să se formeze însă legi bune şi ca aceste legi bune să se respecte. trebuia o condiţie şi o stare sufletească: convingerea, credinţa în ele şi în respectul datorit dreptului altora. Acesta era însă un principiu de morală socială. Dărâmarea autorităţii religioase şi a celei politice, duceà fatal la constituirea unei morale sociale pozitive şi independente. Iată de ce şi TALLEYRAND şi CONDORCET şi toţi gânditorii pun între principiile de

căpitenie ale educației, acesta: *morala independentă.*

Dar alte probleme mai aducea cu sine. mișcarea de idei a revoluției francese. Pe steagul revoluționar sta scris o deviză celebră: *egalitate, libertate, frăție.* în numele acestor idei se răstoarnă lumea vechie, se caută construirea unei lumi noui. Ca să se realizeze însă, o durabilă și sigură libertate, o egalitate și fraternitate trebuia ca aceste idei să pătrundă în adevăratul lor înțeles, în spiritul mulțimei, în al cerățenilor, nu numai al elitei sociale superioare. Când declari pe toți *liberi* și *egali* în stat, ești dator să dai tuturora putința de a înțelege temeinic ce va să zică adevărata „libertate" și „egalitate". De aci, necesitatea *de stat* a întinderii instrucției publice în toate stratele sociale, cât de departe, cât de adânc. Pe lângă „secularizarea" învățământului de mai înainte, *democratizarea* lui acum.

In sensul acesta vorbesc toți marii oratori și cugetători ai revoluției, începând cu MIRABEAU în „Constituantă", apoi TALLEYRAND și, în „Legislativă", CONDORCET.

Numai instrucțiunea serioasă, întinsă până la cătune, poate realiză libertatea și, în limitele putinții, egalitatea socială. Altfel, libertatea este o iluzie. Fără independența caracterului, ce însemnează libertatea? Societatea degenerează sau în anarhie, sau în despotism. Aceste două pericole au fost prevăzute și puse înainte ca argument, cu toată luciditatea, de CONDORCET.

Ideea libertății și a egalității nu se poate stabili, decât numai printr'o instrucție universală întinsă la toate straturile sociale. Acesta era un deziderat imperios al timpului. Toți îl puneau

înainte, ca o necesitate adusă de evoluţia politică şi socială şi ca o condiţie de existenţă a formelor sociale de stat.

Se impuneà însă întrebarea: cum vom ajunge să realizăm acest deziderat? — Creând şcoli. — Numai cu atât? Dar mulţimea săracă cum va puteà să vină la şcoli? Cum să-şi lase munca să se risipească? Reformatorii au zis: să le dăm instrucţie gratuită.

Dar dacă, cu toate şcolile şi cu toată gratuitatea învăţământului, mulţimea poporului nu va veni să se lumineze?

Unii încercau să spună: Trebue să vină! — Deci, un început de manifestare a principiului *obligativităţii* învăţământului.

Mersul revoluţiei franceze în cele trei faze, *Constituanta*, *Legislativa* şi *Convenţia* se deosebeşte din acest punct de vedere, în preferinţele arătate ideii de libertate sau de egalitate. Faza întâia este dominată cu totul de ideea libertăţii absolute şi filosofia socială se resumà în: *instrucţiunea universală*, *gratuitatea învăţământului* şi *înmulţirea şcolilor*. Să-i silim, însă a primì instrucţia, ar fi să călcăm drepturile sacre de libertate ale omului, ar fi să ne însuşim arbitrar dreptul de a dispune de voinţa altuia.

Se puneà problema nouă de pedagogie socială-politică: are drept societatea să silească pe cetăţeni-să se lumineze?

Dar şi egalitatea între oameni trebue realizată.

Egalitate? Dar cum rămâne cu inegalitatea de cultură în societatea franceză? Cum rămâne cu acea ierarhie stabilită şi sancţionată în deosebitele trepte de învăţământ primar, secundar, filosofic? Spiritul egalitar va păstrà aceste deosebiri şi inegalităţi ale gradelor culturale şi ale inteligenţei?

S'au găsit și logiciani simpliști ce au proclamat principiul nivelării intelectuale; tot învățământul să se reducă numai la cel primar. Științe speciale? Dar știința specială e un privilegiu, căci e un privilegiu faptul că un număr mic de oameni posedă exclusiv cunoștințe pe cari alții nu le au. In Constituantă, la 1793, s'a și propus să se prosscrie *„toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique"*.

S'au găsit, natural, și minți luminoase, consecvente în principiile gândirii lor, cari să stabilească legătura adevărată între ideile de libertate și egalitate, și între reforma școalelor și a învățământului. Intre cei mai de seamă, citez pe CONDORCET.

CONDORCET puneà înainte și demonstră principiul că fără instrucție nu poate există adevărata libertate, căci fără ea libertatea va degenerà cu siguranță ori în anarhie ori în despotism. Fără instrucție nu poți împiedică dependența unora de alții, și nu se poate păstră egalitatea, înțelegând prin egalitate mai mult neatârnarea morală a omului, spiritul de demnitate omenească. „Omul ce cunoaște cele patru regule ale aritmeticii nu atârnă nici de NEWTON în viața comună".

Dar, natural, egalitatea bine înțeleasă nu duce la egalitatea de cunoștințe, de cultură. Atâta se poate pretinde, când e vorba de egalitate în fața culturei: toți să aibă drepturi egale la atâta instrucție, cât le permit forțele și aptitudinile lor. Mai ales pentru popor libertatea și egalitatea se asigură tocmai prin instrucție, care atacă, în rădăcina lor, viițiile populare.

Instituţiile create de revoluţia franceză.

Revoluţia franceză n'a fost o răsturnare negativă de lucruri, care distruge fără să creeze, n'a fost vârtejul nihilismului care nimiceşte o civilizaţie, fără să poată desvolta alta în locul ei.

Din agitaţia ei, şi chiar în timpul sbuciumului social, au eşit, ca nişte mărgăritare din fundul nepătruns al mării, câteva instituţii ce au prins şi au rămas. Astfel e, bunioară, *şcoala politehnică*, creaţie a Convenţiei, numită mai întâiu „şcoala centrală de lucrări publice". Se învăţă: matematica, fizica experimentală şi chimia experimentală. In trei ani se pregăteau specialişti în deosebite ramuri.

Din această epocă zbuciumată a mai eşit şi altă instituţie: *Şcoala normală*, o creaţie a Convenţiei, după propunerea lui Lakanal. Această şcoală a fost creată cu scopul clar: *de a formă profesori, cari să pregătească generaţiile la viaţa nouă politică şi socială*, după principiile revoluţiei. A început cu capacităţile cele mai mari, literare şi ştiinţifice: Lagrange, Laplace, Monge, Berthollet, Volney, B. de St. Pierre, Laharpe. Totuşi, dela început chiar, a pornit-o greşit: s'a făcut un internat imens de 1400 de elevi. Negreşit, era nevoie de un număr mare de profesori însemnaţi. Dar închipuiţi-vă un internat de 1400 de tineri şi închipuiţi-vă pe acei mari învăţaţi, somităţile ştiinţei şi ale literaturii, funcţionând acolo în mod regulat şi n'o să vă miraţi că, nu târziu după înfiinţare, „şcoala normală" s'a transformat într'un fel de *universitate*, care în adevăr lipseă. Învăţaţii făceau conferinţe, nu în vederea pregătirii tinerilor ca profesorii, ci ca să le comunice izvoarele şi rezultatele ştiinţei.

Acest model degenerat al școalei normale, care era departe de ceeace Convenţiunea voiă să facă, l-am imitat noi, creând „Școala normală superioară, care n'aveà, după funcţia ei, alt scop decât de a întări pe studenţi în deosebitele ramuri ale cunoştinţelor universitare. Mai târziu s'a încercat o apropiere de scopul pedagogic al pregătirii profesorilor, însă cu totul insuficient.

In „Ecole normale supérieure" se intenţionă succesul în viaţă prin cunoştinţele dobândite; şi în acele cunoştinţe se căută a se realiză unul din visurile revoluţiei franceze, se da o enciclopodie întreagă. Matematica, limbile clasice, ştiinţele speciale nu lipseau, alături de preocupaţii de agricultură, de arte, meserii.

Toate acestea, date cu măsură, în jurul unei preocupări centrale, ar fi fost ca nişte raze convergente către un ideal; dar aşă, fără unitate organică, fără principiu călăuzitor, au trebuit să ducă la surmenaj.

Iată cum rezumează Chaptal efectul cultural *organizator* al revoluţiei franceze.

„In mijlocul agitaţiilor, urilor, pasiunilor de care a fost frământată Convenţia naţională, ea s'a ocupat totuşi de instrucţia publică; şi posteritatea cu greu va puteà crede că, aceiaşi adunare care părea că aveà distrugerea drept sistem, a produs aceste numeroase legi sănătoase, cărora le datorim conservarea sau chiar crearea aproape a tuturor aşezămintelor de instrucţie publică... Astfel s'a păstrat preţiosul depozit de *Arte şi meserii*; s'au pus bazele celui mai frumos aşezământ de *muzică* din Europa; s'au întemeiat *şcolile de medicină*; s'a creat o *şcoala normală*; s'a conceput şi executat planul vast al *şcoalei politehnice*; s'a acordat un azil şi puţină instrucţie *surdo-muţilor*;

s'au deschis lecţiuni publice pentru învăţarea *limbilor orientale*, la biblioteca naţională; s'au întocmit două şcoli de *economie rurală*; s'a organizat, sub titlul de *şcoale pentru servicii publice*, un învăţământ complect pentru *artilerie*, *geniu*, *poduri-şosele*, *mine*, *geografie*, *navigaţie*, etc. Aşa că, îndrăznim a o spune, fără restricţie. Convenţia naţională a pus bazele instrucţiei astfel cum există încă astăzi; ea a vroit să păstreze; mai mult, a voit să perfecţioneze; şi, în acest scop, ea a reunit în acelaş loc şi înlăuntrul aceluiaş templu, sub numele de *Institut*, ştiinţele, artele şi literatura" [1]).

---

1) *Moniteur* du 19 brumaire, an IX. Citat din Dumesnil., *La Pédagogie révolutionnaire*, p. 254.

UNIVERSITĂŢILE.

Pentru complectarea istoriei pedagogiei în secolul al XVIII-lea, este necesar să ne aruncăm, cât de repede, ochii asupra instituţiilor principale, în care s'au concretizat ideile şi tendinţele lui culturale. In special vom privi universităţile.

Vechile universităţi din Europa au evoluat puţin până la sfârşitul secolului al XVIII-lea. Universităţile *engleze* sunt aproape ca şi în evul mediu, şi ca organizare şi ca funcţionare. Cele *franceze* asemenea au rămas tot la Aristotel, şi la interpretarea medievală a textelor de literatură. Cele *germane*, deşi mai noui, sau tocmai din această cauză, au fost mai susceptibile de variaţii, căutând să realizeze un tip raţional de organisaţie.

1. Universitatea, organism unitar al stiinţei. *Prima caracteristică* a fiinţei universitare este că ea se presintă ca un *organism unitar* al ştiinţei, cu toate ramurile ei de cercetare, reprezentată în diferitele *facultăţi*.

Universitatea franceză s'a abătut mult timp, aproape un secol, dela acest tip, în urma sguduirii politice şi culturale dela sfârşitul sec. 18-lea.

După desființarea ei prin revoluție, ea apăru ca *membra disjecta*, despărțită în facultăți împrăștiate în diferite părți ale Franței. Asta fu o urmare fatală a împrejurărilor istorice, prin care a trecut Franța.

Nu din neștiință, nici din nepricepere au ajuns Francezii la sistemul facultăților separate unele de altele, ci dintr'o fatalitate istorică. In timp ce universitățile vechi mureau de moarte bună, capete gânditoare ale Franței, ca TALLEYRAND, dar mai ales CONDORCET, concepeau o nouă organizare a învățământului superior, pe bază enciclopedică, adică așa ca toate ramurile științei omenești să formeze la un loc o unitate organică. Teoria lor, însă, a rămas nerealizată în vârtejul schimbător al evenimentelor revoluției; și, odată cu moartea Universității, în haosul amețitor al activității practice, în schimbările repezi de idei și de conducători, nefiind chip să se organizeze nimic solid și în răgaz, trebuià să se înființeze măcar ceva în în pripă, ca să răspunză trebuințelor culturii înalte. S'a înființat astfel politechnicul, școala de artă veterinară și celelalte școli speciale. Și s'au înființat acolo, unde se credeà că trebuesc înființate mai urgent, din cauza împrejurărilor locale: la *Paris*, la *Montpellier*, la *Strassbourg*, etc. S'au creat deci școli *speciale*, de prima necesitate. *Consulatul*, în fața faptului împlinit al existenții acestor instituții, le-a decretat ca *facultăți*.

Numele de „*universitate*" dispăruse, împreună cu realitatea însăși a *universității*. NAPOLEON își reamintește de dânsul. Lasă *facultățile* ca școli speciale în toată Franța, absolut indiferente între ele, dar dă o organizație nouă întregului învățământ, de toate gradele, — vrând să facă din el o armă de luptă pentru triumful ideii *napoleoniene*.

Și toate școlile, dela cele primare până la facultăți, le unește printr'o legătură pur *administrativă* și le numește *universitate*. „*Universitatea*“ napoleoneană înseamnă, dar, totalitatea școlilor de orice grad și de orice menire, unite între ele doar prin administrația, care era încredințată așa zisului *le grand maître de l'Université* numit de guvern, sub ale cărui ordine lucrà. Întregul domeniu al instrucțiunii publice, împărțit în departamente, avea licee, gimnazii, școli secundare, prin orașele principale, avea, în *departamente*, peste un număr oarecare de școli secundare, câte o facultate sau o academie. Cam așa cum se împarte administrația episcopală în *eparchii*, a justiției în Curți de apel etc. Universitatea, în realitate, nu era decât un nume administrativ. În loc de „Universitatea Franței“, s'ar fi putut spune: „Instrucțiunea Franței“.

S'a căutat, la 1814, în timpul restaurării, să se formeze câteva universități franceze, prin unirea facultăților răslețe. Așa au încercat în zadar Royer Collard, apoi Cousin, apoi Duruy. Abia la 1896 s'a revenit la tipul *universităților unitare*.

Ce însemnătate are acest lucru? Nu este tot una, dacă are o țară *universități* sau *facultăți*? E nevoie numai decât ca toate facultățile să fie la un loc? Pentru ce Franța nu s'a împăcat cu organizarea sau mai bine cu dezorganizarea lui Napoleon și s'a silit să reconstitue unitatea corpului științific al universității? Răspunsul îl găsim în rațiunea teoretică a instituției, și în experiența ei științifică.

Iată ce zice în privința aceasta un pedagog francez care are pregătirea teoretică și cunoștința perfectă a sistemelor de organizare universitară în diferite țări, Liard.

„La forme universitaire qui unit en un même faisceau toutes les branches du savoir humain comme sont unies en fait toutes les puissances de l'esprit et tous les phénoménes de la nature, est pour le développement et le progrès de la science, un milieu autrement favorable que des Facultés séparées.

„La Faculté isolée ne s'ouvre que sur un côté de la science et des choses. Dans le savoir total elle ne voit que le fragment qui est sien.

„L'université est pour le progrès de la science et pour la culture supérieure de l'esprit l'appareil le plus parfait, parce qu'elle est comme la science et comme l'esprit, une et multiple tout ensemble".

Şi Liard închee, exprimând starea de conştiinţă a gânditorilor francezi în privinţa aceasta. „Organe ale ştiinţei, facultăţile, trebue să fie ca dânsa: multiplicitate în unitate. Asta însemnează că ele trebue să constituiască un corp".

Pe de altă parte, pedagogul german Fr. Paulsen, vorbind despre sistemul de organizare al Universităţii germane, spune: „Păstrarea universităţii unitare a fost o fericită ursită a istoriei noastre. Aceasta e azi o convingere universală".

Unitatea universităţii vine din unitatea scopului tuturor celor patru facultăţi clasice: 1) facultatea filosofică, în care se cuprinde facultatea de litere şi cea de ştiinţe; 2) facultatea de teologie; 3) facultatea de drept şi 4) facultatea de medicină.

Scopul tuturor este hotărît de anumite trebuinţe sociale rezultate din evoluţia lor istorică. Societatea are nevoie de profesori culţi: i-i dă facultatea filosofică; are nevoie de preoţi culţi; i-i dă facultatea teologică; are nevoie de judecători culţi: i-i dă facultatea juridică; are nevoie de medici

culți: i-i dă facultatea de medicină. Toate au de scop comun: „omul și viața omenească", privite și din punctul de vedere fizic și spiritual.

Ținta lor fiind comună, e natural să se atingă și să se lege împreună. Viitorii profesioniști, oricât de deosebite s'ar părea carierele lor sociale, au puncte de contact, indicate și impuse de opera lor comună, de scopul lor ultim.

Pentru știință este evident că apropierea diferitelor ramuri de activitate intelectuală în acelaș loc contribue la stimularea, ajutarea și complectarea lor reciprocă. Își dau mâna una alteia. Merg în colaborare, atăcând necunoscutul de toate părțile. Se susțin, se rectifică una pe alta. Filosofia nu rămâne în regiunea purei abstracții: se reazămă pe faptele adunate și verificate de știință. Știința nu rămâne în regiunea de jos a faptelor de amănunte: se ridică la generalizări, ajutată de spiritul filozofic, care agită problemele mari ale lumii, ale vieții și istoriei. Una se influențează de alta. Faptele intelectuale și sufletești se armonizează astfel în echilibru normal.

Asta se resimte mai concret în viața intelectuală a profesorilor și a studenților.

Profesorii de diferite specialități se întâlnesc zilnic; din întâlnirea lor se nasc sugestii, îndemnuri.

Studenții, asemenea, au putință a-și satisface trebuințele intelectuale variate, după diferitele afinități și tendinți ale spiritului lor, ale viitoarei lor personalități științifice.

Unui medicinist îi vine. în trebuințele sale intelectuale, dragul sau nevoia de a ascultă un curs de drept, de psihologie sau de istorie. Cum ar puteà să se îndeplinească aceasta, decât acolo, unde unitatea științelor este realizată în unitatea reală, organică a universității?

Este, dar, reacţionară şi cu totul neîntemeiată pe studiul istoric al universităţilor, ideea, ce se aude câte odată, că ar fi bine şi la noi să se formeze o singură Universitate, ale cărei facultăţi să fie parte la Iaşi şi parte la Bucureşti, sau, acum aiurea, în România Mare.

2. **Universitatea organ special al ştiinţei.** — Altă caracteristică proprie a Universităţii este că ea e *mai întâiu de toate un organ special al ştiinţei*. Lucrul acesta trebue înţeles bine, ca să i se prindă întreaga importanţă.

In diviziunea şi specializarea muncei sociale, oamenii îşi împart, în mod firesc, după aptitudinile lor deosebite, sarcinile ce, sintetizate, duc toate la unitatea culturală a societăţei şi epocei. E cu deosebire importantă, însă, specializarea muncei, când se concretizează în organe sociale anumite, în instituţii. „Oameni de ştiinţă", oameni ce caută adevărul în mod dezinteresaţ, numai pentru oglindirea exactă a raporturilor lumii obiective în inteligenţa omenească, s'au găsit totdeauna, şi din ce în ce mai mulţi, cu cât mişcarea de idei a crescut în omenire. Faptul a devenit interesant pentru dezvoltarea sistematică a lumii intelectuale, atunci, când s'a dat funcţiunii acesteia—de a căuta adevărul, de a organiză ştiinţa — un *organ social* hotărât, unde să colaboreze metodic şi persistent mai multe forţe intelectuale. Acestea, în loc să lucreze împrăştiate, independente, fără relaţii între ele, se adună în corp, lucrează în comun, ca o armată echipată şi organizată pentru cucerirea necunoscutului şi transformarea lui în ţară cunoscută, supusă minţii omeneşti.

Această evoluţie organică a societăţii, în regiunea ei intelectuală, s'a realizat, drept vorbind, de

abia în secolul al XVIII-lea, Universităţi au existat, firește, încă de mult, din Evul-Mediu; dar universităţile, până în secolul al XVIII, n'au avut de funcţiune specială, determinată, *formarea* ştiinţei, *căutarea* adevărului. Adevărul se considera ca deja găsit şi toată funcţiunea universităţilor, ca a tuturor instituţiilor şcolare, eră numai de a-l transmite.

Adâncimea metodică şi arătarea amănunţită a legăturilor complicate ale unei chestii cu multimea problemelor ştiinţei, precum şi arătarea modului de a lucrà şi aprofundà o chestie, se vede în prelegerile publice, unde se desfăşoară erudiţia asupra unei chestii izolate, luate din cadrul întreg al ştiinţei.

Dar ceeace orientează mai bine şi în special asupra *technicei* metodologice a unei ştiinţe, asupra modului de a lucrà ştiinţificeşte pentru cercetarea adevărului, sunt *seminarele* şi *exerciţiile.*

Seminariile apar în organizaţia universităţilor din secolul al XVIII şi mai întâi în ramura *filologică.* Scopul în care le-au format filologii sec. al XVIII, a fost mai mult pregătirea pentru învăţământ. Către sfărşitul sec. XVIII se intensifică case din nou studiul antichităţii prin neo-humanism, şi filologii simţiau nevoia să orienteze mai de aproape în studiile clasice pe elevii destinaţi carierii de profesor. Dar aceste seminare se schimbară curând în seminare cu caracter pur *ştiinţific,* în pepiniere de învăţaţi ce caută, împreună cu profesorul, adâncirea ştiinţei, şi învaţă dela el, din contactul cu activitatea lui, metodele investigaţiei originale pentru stavilirea adevărului într'o ştiinţă dată.

Iu curând apărură astfel de organizme speciale

pentru elaborarea ştiinţei în toate ramurile muncei universitare: în ştiinţele istorice, matematice, filologice şi în special în ramura ştiinţelor exacte, sub formă de laboratorii.

In *seminare* se formează viitorul om de ştiinţă, se învaţă metoda critică în stabilirea faptelor, se învaţă organizarea adevărurilor în sistem. Cele mai interesante şi instructive şedinţe universitare sunt tocmai cele petrecute în asemenea lucrări seminariale. Ceia-ce se înfăţişă în cursul public ori privat ca ceva sigur, în forma unei afirmaţii categorice, se pune în discuţie liberă, în seminarii. Acolo se văd temeliile cât sunt de tari sau îndoioase; şi în discuţie, în compararea probelor *pro* şi *contra*, în arătarea şi cântărirea argumentelor se formează spiritul critic, obiectivitatea ştiinţifică a minţii, se dezvoltă libertatea de gândire, se întăresc puterile spiritului, deprinzându-se a rezistă criticei şi a căută dovezi noi pentru susţinerea unei păreri — sau a cedă în faţa evidenţei şi a recunoaşte eroarea proprie.

In seminarii se mai naşte o convingere, ce rămâne permanentă în sufletul omului adevărat de ştiinţă. *In cercetarea adevărului, niciodată nu poţi fi absolut sigur că ai prins adevărul ultim şi pentru vecinicie.*

Această convingere, intrată odată în sufletul omului de ştiinţă. duce la modestia şi smerenia ce şade aşa de bine aceluia ce înţelege disproporţia enormă dintre facultăţile omeneşti şi măreţia nepătrunsă a misterelor lumii.

Cam aceiaşi funcţiune au în universitate şi aşa numitele *exerciţii*, anume: cercetări în comun, între studenţi şi profesori, asupra unei lucrări de importanţă clasică într'o ramură oare-care literară, teologică, filologică, etc. În acest scop se alege

d. ex., un text, o operă și se citește, se comentează de studenți, împreună cu profesorii. Aceste exerciții formează spiritul liberei cercetări și spiritul critic.

3. **Concurența.** — *O trăsătură caracteristică a universității germane.* Pe lângă trăsăturile deduse din ideia universității ca organ special și unitar al științei găsim la Universitatea germană una particulară, pe care aș putea-o numi, cu un singur cuvânt, *concurența.*

Principiul concurenței, al emulației, îl găsim sub diferite forme și întărit de mai multe cauze.

Mai înâiu e concurența mare dela o universitate la alta. De indată ce un om se ridică undeva prin talent didactic ori lucrări științifice, universitățile își pun ochii pe el, se întrec să-l aducă la ele. Un profesor celebru e o glorie și înseamnă o atracție mai mare pentru o universitate. Și nu numai pentru universitate. Politica locală cere să se atragă forțe personale în orașele universitare; căci după ele vin roiurile de studenți ce aduc cu ele viața tinereții lor sufletești, și o ridicare a nivelului intelectual și economic.

Căci, între alte libertăți ale studenților e și aceasta; nu-s legați de o anumită universitate. Pentru complectarea cunoștințelor, obiceiul lor e de a călători dela o universitate la alta și de a aduna dela fiecare cele mai de seamă cunoștințe în ramura ce-i interesează. Libera lor circulație stă în legătură cu concurența dintre universități și cu lupta acestora pentru cucerirea profesorilor mari.

Dacă ne uităm înăuntrul mecanizmului unei universități, vedem apoi principiul concurenții îmboldind activitatea și viața intelectuală a profesorilor.

Concurența între profesori se arată mai întâiu pe tărâmul curat al ideilor. La o universitate, diferitele curentele de idei au câte un protagonist convins reprezentant al unei școli, al unei direcții. Profesorul, în desfășurarea cugetării, caută a câștigă spiritele și studenții fiind absolut liberi de a urmă ori nu la anumite cursuri, iar urmarea la un curs fiind semnul adesea al valorii profesorului, fiecare se luptă pentru a cuceri întâietatea. Și pentruca lupta să fie întru câtva întreținută și de un interes personal de ordine materială—se mai adăogă încă un impuls, caracteristic iarăși pentru universitățile germane: *cursurile sunt plătite de auzitori.* Fiecare student, când și-a ales un profesor și un curs, a trecut la questură, la secretariat și a achitat plata pentru știința ce va primi într'un semestru.

Chestia plății profesorului de către studenți a fost adesea discutată. A găsit apărători, chiar printre profesorii universitari celebri, cari au arătat efectele acestei măsuri. Profesorul știindu-se plătit de auzitori, simte pe-lângă alte îndemnuri, un motiv mai mult de a veni înaintea lor pregătit cu tot ce crede el că poate să le fie mai de folos, să le facă știința mai atractivă, mai interesantă și mai clară; simte în el obligația ca, în schimbul remunerației, să dea ceva mai mult din munca lui decât ar da în schimbul plății dela stat, plata fixă și egală pentru toți.

Pe lângă obligația morală de preot al științei, profesorul universitar își poate considerà astfel cariera ca o adevărată profesie liberă, care nu atârnă numai de stat ci și de lumea ce dorește și vine să învețe dela el. Și atunci cariera profesorală exercită asupra spiritelor aceiași atracție ca orice profesie liberă, ca medicina, advocatura,

ingineria, etc., în care munca şi talentul sunt răsplătite proporţional cu valoarea lor.

In plata dată de stat nu se fac deosebiri după valoarea profesorilor. Ar fi şi anevoie de făcut. Lipseşte carierii astfel atracţia particulară a ridicărei pe scara unei ierarhii de merit şi perspectiva că, prin proprie forţă, te poţi urcà oricât de sus îţi permit puterile, pe treptele ierahiei sociale aşezate pe distincţie şi avere.

Inainte de jumătatea secolului al 18-lea, prelegerile erau gratuite. Dar, dela un timp, s'a introdus obiceiul ca studenţii, asociindu-se, să ceară dela unii profesori, ca, pe-lângă cursurile publice, să le facă anumite cursuri speciale asupra unor materii, în care se simţeau mai slabi. Şi pentru aceasta se cotizau între ei, ca să plătească munca suplimentară a profesorului, depusă după cererea şi interesul lor.

Natural, profesorii în cursurile acestea, ţinute *privatim*, îşi dădeau îndoită osteneală, spre a satisface nevoile studenţilor, cari îi plăteau.

Cea dintâiu universitate, la care s'a întins mai mult obiceiul cursurilor plătite de studenţi, a fost Halle. Profesorii primiau, ce-i drept, dela Stat un salar mic şi atunci studenţii din familii bogate, cari studiau ceĕ mai mulţi dreptul, au găsit că nu e demn de ei ca învăţământul ce-l primesc să li se dea şi lor de geaba. Astfel deveni treptat o modă să nu audiezi numai prelegeri publice, gratuite; aceasta se considerà ca un certificat de pauperitate ce-ţi dădeai în faţa lumii. Prelegerile publice se ţineau asupra unor chestii mai generàle; chestii mai speciale şi mai de temeiu se rezervară pentru prelegerile ţinute „privatim". Mai toţi s'au supus obiceiului de a se înscrie printre cei ce plătesc pentru audiarea prelegerilor private.

La Göttingen s'a consacrat pentru întâia oară *oficial* onorarul destinat profesorilor.

Inovaţia se resimţi repede şi asupra profesorilor şi asupra studenţilor. Studenţii se simţiau împinşi, mai mult decât obligaţi, să profite de cursuri, fiind-că le plătiau. Pe de altă parte, fiind-că mai mulţi profesori făceau prelegeri asupra aceleiaşi materii, emulaţia corpului didactic aduceà o întrecere de forţe. Fie-care căutà sà-şi înţăţişeze ştiinţa cât puteà mai complect, mai folositor şi mai atrăgător.

Aşa se întâmplă că azi, la universităţile germane, sunt profesori universitari, cari, pe lângă venitul stabil de la stat, au încă unul, mult mai mare, dela auditorii lor. Profesoratul devine pentru ei un isvor de îmbogăţire, ca şi talentul pentru scriitorii mari.

INVĂȚĂMÂNTUL IN AUSTRIA.

În Austria, până în a doua jumătate a veacului al XVIII-lea, până la 1773, învățământul întreg, era aproape cu totul în mâinele Iesuiților.

În toată Universitatea, singura facultate ce strălucià era cea teologică. Facultatea juridică și cea de medicină aproape nu existau.

Viața universității se închisese hermetic în carapacea sa tradițională: nimic din spiritul timpului nu pătrunsese în ea.

Ca să învieze puțin învățământul, Maria Teresa chemă din Olanda pe Gerard van Swieten, un medic cunoscut în Europa prin superioritatea spiritului și vastitatea cunoștințelor [1]). După venirea lui la Viena, pela 1745, se începù oarecare mișcare: se mai complectă învățământul superior, se mai adăogiră catedre la medicină, la drept. Asemenea la facultatea filosofică, catedre de matematici, botanică etc.

La 1773, Iesuiții sunt goniți. Ne-am așteptà, ca cel puțin de-acum înainte să dispară acea opresiune dăunătoare ce stânjineà mersul spiritului.

1) Născut la Leyda (1700 — 1772).

Dar Statul, punând stăpânire pe starea de lucruri, aşa cum au lăsat-o Iesuiţii, adoptă şi procedarea lor.

Totul trebuiă să se îndeplinească în viaţa şcolară după o normă, după o direcţie şi în limite impuse de împărat cu ajutorul sfatului său intim. Fiecare facultate îşi are un *director*, care trebue să controleze ce se face şi cum se face ştiinţa în facultatea respectivă. Profesorul trebue să recomande studenţilor o carte, pe care s'o explice şi s'o comenteze, fără să aibă voie a dictă ceva, în afară şi deosebit de ce să află în text.

Acelaş sistem de control domniă în întreg învăţământul, dela Universitate, până cât de jos. Cercurile ţării sunt datoare s'o urmeze, în ce priveşte învăţământul, după norme precise şi controlate de *şefi locali*, — indiferent dacă aceştia au sau nu o pregătire specială pentru rolul de supraveghetori culturali. Peste aceşti *şefi locali*, se găsesc *inspectori*, cari raportează *Comisiei centrale de studii*, cu reşedinţa în Viena şi sub conducerea directă a Împăratului.

Tot aparatul învăţământului trebuiă să urmeze după anumite norme, prescrise cu minuţiositate dela centru, fără cea mai mică abatere. Erà un act revoluţionar a eşi din planul impus de autorităţi.

Iată o maşină de Stat, autoritară, care duce la automatismul cultural.

Direcţia studiilor erà dată de autoritatea centrală. Găsim pe Iosif II, de pildă, intervenind cu edicte, pentru ca să arate, în ce sens trebue să se lucreze la Univeraitate.

Citâm, ca exemplu, următoarele rânduri: „Tinerilor să nu li se predeà nimic ce nu s'ar putea utiliză în urmă de loc, sau foarte rar, pentru binele statului, căci studiile în universitate servesc mai mult în fond *pentru formarea funcţio-*

narilor, nu numai pentru producerea de învățați. De aceia limba latină să fie întrebuințată numai pentru ceeace este făcută: înțelegerea autorilor și limbii bisericii. Incolo, limba germană e adevărata limbă a țării și limba maternă, în care se pot tot așà de bine scrie și rețete, precum și expune silogisme și propoziții morale; iar *in jure*, advocații își fac dejà toate scriptele în limba germană și judecătorii se pronunță asemenea în limba germană. Deci, limba latină rămâne numai pentru școlile inferioare și pentru profesorii de teologie".

De aci se vede scopul utilitar precis, pe care-l imprimă spiritul lui Iosif II învățământului superior, înlăturând orice preocupație de știință pentru știință. Formarea de funcționari — aceasta era menirea cea înaltă a Universității, și nimic mai mult, De aceia poate nici nu ni se pomenește din acest timp, despre vr'un om însemnat, care să fi făcut să înainteze știința.

Școlile mai inferioare nu erau, natural, nici ele pătrunse de alt spirit.

De pela 1752, a mai început, totuși, să se introducă în învățământul secundar geografia și l. germană; iar limba latină în lecturi (chrestomatii), ca și în Germania și Franța, și cu o metodă de învățare ce pregătià la înțelegerea autorilor.

Iosef II. — Ideia dominantă a spiritului de care era călăuzită autoritatea centrală a învățământului întreg din Austria, în preocuparea ei minuțioasă și neîntreruptă de cârmuirea școalelor, era, cum s'a observat foarte just *neîncrederea în spiritul omenesc.* Autoritatea școlară aveà aerul să zică: Voi, simpli muritori, nu puteți ști ce trebue să învățați ba încă nici n'aveți trebuința sufletească de a în-

văţă. Trebue să vă impunem şi să vă alegem noi cunoştinţile- Dacă eu, autoritate, nu voiu face aceasta, voi ori veţi rămâneă ignoranţi, ori veţi învăţă cine ştie ce cunoştinţe nefolositoare sau rătăcite".

In Austria, această filosofie pesimistă despre natura omenească a fost întâmplător popularizată şi pusă în aplicaţii, ca îndeplinire practică, de un stăpânitor, care se credeă destoinic să gândească prin el însuşi, când abia se încercă să-şi asimileze fragmente din gândirea filosofică a timpului.

Iosif II a fost un cap ameţit de o filosofie superficial înţeleasă. Spirit viu, de altfel, însă fără pătrundere; în neputinţa de a-şi organizà un sistem unitar de gândiri şi de a merge cu mintea până la ultimile consecuenţe ale unei idei; luat de curentul general al timpului său, Iosif II furase de ici de colo câte-o gândire la modă. De la un profesor de drept natural la Viena luase ideia dreptului natural al omului şi al popoarelor. Din călătoriile lui — înainte de a ajunge la tron — făcute prin Franţa, Spania, Germania — prinsese gândirile, cari i se păruseră că sunt ale timpului şi minunase, cu reproducerea lor, pe filosofii francezi.

Cât de pătruns, însă, erà acest monarch de adevărurile primite şi neorganizate în spiritul său, se vede din faptul, că, în politica lui externă, n'a simţit contrazicerea dintre ideia şi cerinţa dreptului natural şi dintre pornirile lui de cotropire. Cum se puteà împăcà dreptul natural cu călcarea dreptului la viaţă şi desvoltare proprie a popoarelor? Cum se împacă umanitarismul lui teoretic cu răpirea Bucovinei, ori cu împărţirea Poloniei? Şi cum se împacă cu impunerea tiranică a limbii germane în toată împărăţia?

Acestea sunt contrazicerile firești ale unui suflet, în care au pătruns ideile numai la suprafață și n'au ajuns să se transforme nici măcar într'un sistem logic coherent.

Cu umanitarismul platonic și cu propaganda lui filosofică de dilentant, Iosif II a jucat, în istoria poporului nostru, un rol periculos: a rătăcit pentru câtva timp spiritul poporului român din Transilvania, care credeà, la început, firește, că ceeace spune și ce gândește el — monarch puternic — e ceva posibil și realizabil.

In Transilvania. Unirea cu Roma. Urmările acestui act. — Iosif II, înainte de a se urcà pe tron, călătorește ca să-și cunoască împărăția și vizitează și *Transilvania;* și, cu ideile lui filosofice de emancipare, seamănă speranțele drepturilor sociale și drepturilor politice, speranțele îmbunătățirii soartei materiale, ale realizării visurilor de justiție omenească.

Un an după călătoria lui Iosif II, la 1784, se întâmplă revoluția sângeroasă a lui Horia și Closca.

Se știe cum s'a reprimat cu violență această legitimă încercare de redobândire a dreptății, făcută mai ales în urma iluziilor semănate de însăși autoritatea înaltă.

Dar istoria culturii din Austria e legată și din alt punct de vedere cu istoria culturii române.

Pasul cel mai însemnat, momentul culminant, din care decurg multe și mari urmări, e actul unirii Românilor cu biserica catolică (1700).

Intențiile calculate ale Unirii nu și-au ajuns ținta dorită. Se sperà să se câștige prin aceasta drepturile politice, o îmbunătățire a stării economico-sociale. Aceste urmări *intenționate* nu și-au găsit realizarea; a venit, însă, în schimb cevà ne-

aşteptat, şi de o valoare incalculabilă. Din partea ideală, a afirmării şi conservării morale, a venit legătura sufletească intimă cu civilizaţia occidentală şi, treptat, şi înălţarea şcolii româneşti propriu zise.

La 1718, se înfiinţează la Braşov şcoala românească şi latinească, însemnată pentru cultura poporului român din Transilvania. La 1754, se înfiinţează la Blaj seminarul atât de important pentru evoluţia mai independentă a culturei române din Trânsilvania. Maria. Terasa întemeiază la Viena o instituţie de cultură cu 9 locuri de bursieri pentru Românii din Transilvania. Se deschid mereu porţi largi pentru intrarea Românilor în cercul de lumină al culturei timpului.

Dar, mai presus de toate, notăm faptul că se trimit tot mai mulţi Români uniţi să studieze la Roma.

Momentul acesta e, din punct de vedere istoric, de o importanţă considerabilă. Merită să insistăm deosebit asupra însemnătăţii lui.

DIRECȚIILE CULTURALE LA ROMÂNI.

Conștiința superiorității originei și a drepturilor istorice. — Mergerea Românilor ca să învețe la *Roma* n'are însemnătatea numai unui simplu mijloc de înaintare în cultură.

Mergerea la Roma, în secolul al XVIII-lea, era, pentru toate popoarele civilizate, o modă intelectuală. Germanii se întreceau să viziteze Roma — așă cum creștinii pioși se simțiau datori să viziteze locurile sfinte, iar azi americanii Europa. În biografia mai fiecărui învățat și literat german se găsește indicat momentul călătoriei lui la Roma.

Ce pagini interesante și emoționante se citesc în autobiografia lui Goethe, când marele poet își descrie preparațiile de călătorie în Italia. Odată la Roma, nu-i venea să mai plece din „cetatea eternă". In ce deliciu intelectual se află mintea lui, când contemplă rămășițele gloriei romane! Se găsiă par'că în patria lui intelectuală.

Și ce era Goethe pentru Roma și Roma pentru Götne? Ce era Hecuba pentru actorul din Hamlet și actorul pentru Hecuba?

Dar să ne transpunem în mintea unui descendent al lui Traian, unui *Român*, care calcă întâia

dată pe stradele pomenite atât de glorios în literatura clasică şi în istoria lumii. Un Şincai, un Petru Maior aveau, cu siguranţă, în sufletul lor ceva mai mult decât simpla curiozitate de cercetător şi simplul deliciu de estet, care mână pe Goethe. In cimitirul istoric al gloriei romane, poetul Germaniei se ducea ca un contemplator curios, cu sufletul plin de evlavie erudită, ca să admire acolo urmele strălucite ale unei vieţi trecute, care îl emoţionase ca o poveste măreaţă. Românul mergea să vază, s'ar putea spune locul natal al neamului său, şi să vază un mormânt scump, sub care se odihnea ceva din trecutul lui — o rudă :

„Un Român al Daciei vine la strămoşi, ca să sărute
Ţărna de pe-a lor morminte şi să 'nveţe a lor virtute".

cum zicea George Asachi.

Aici vedem marea importanţă a trecerii lui G. Şincai şi P. Maior prin lumina culturală a Romei. Nu pentru că de acolo au venit aşa de buni latinişti, ca să poată scrie în latineşte ca orice erudit; nici pentru că, studiind această limbă, au putut trage concluzia ştiinţifică pură că limba română e un derivat al limbei latine, punând astfel bazele filologiei comparate. Acestea sunt date şi deducţii la cari ar fi putut ajunge orice inteligenţă limpede, dar rece şi străină.

Dar ce trece peste media întâmplărilor comune, şi ce ne-a adus sufletul mare al lui Şincai, din Roma, *e constiinţa superioritătii naţiei române pe baza descendenţii ei din poporul roman.*

Această ideie a devenit axa esenţială în jurul căreia s'a învârtit cultura noastră de aici încolo. Şi nicăeri această idee n'a servit atunci mai la

timp ca forţă de apărare izvorâtă din instinctul de conservare naţională, şi nicăiri aşa de efectiv ca în Transilvania. Nicăiri, în adevăr, n'a fost mai urgentă trebuinţa de ridicare naţională, nicăiri nu s'a simţit mai acut nevoia de a reaminti faptul istoric: că cel ce e considerat ca o vită, e în realitate superior biciuitorului său, *e stăpânul acestor locuri, căci e descendentul poporului stăpânitor al lumii, care privia de sus toate neamurile pământului.*

Acest adevăr erà pârghia, ce trebuia întărită până la exagerare. Şi dacă, în avântul entusiasmului său, inteligenţa română susţinea atunci şi lucruri, pe cari azi ştiinţa, mai rece şi mai riguroasă — fiindcă se desvoltă în alte împrejurări mai liniştite — le tăgăduieşte, acestea sunt chestii secundare. Ceia ce ne interesează e să vedem cum s'au pus bazele deşteptării naţionale şi ale unei culturi, care ne îndreptăţeşte şi ne dă putinţa nouă, celor de azi, şi vorbim într'o universitate românească de o cultură românească.

Poporul român, prin conştiinţa unui Şincai şi Maior, se trezeşte din starea de smerenie şi umilinţă, în care il găseşte realitatea momentului istoric. Ceiace licăreşte atunci în sufletul lui, e o scântee de viaţă nouă, care nu se va mai stinge, o scăpărare de lumină adâncă ce pătrunde în fundul cugetului şi deşteaptă, din întunecimea inconştientului, o nouă fiinţă în pieptul greu apăsat de veacuri. Şi noua fiinţă, de care devine conştient, este aceia a unui urmaş de sânge nobil şi cu drepturi de stăpân pe pământurile ce locueşte, drepturi de stăpân dobândite pe temeiul istoric al unei stăpâniri câştigate prin sabie şi sânge.

Starea de spirit în principate. — In ce si-

luaţie de fapt se găsià poporul român pe atunci, şi cât de mare erà nevoia instinctului său de conservare, de a se ridică în ochii lui proprii şi în ochii lumii. In Transilvania robia; în principate, umilirea naţională, sub forma acelei epoce deprimante a domniei fanariote. Jugul turcesc transformat în domnie greacă, sub patronagiul Porţii. Domniile române — numai cu numele române. Şi, pe d'asupra, cine se sculà mai de dimineaţă dintre vecini, rupeà o făşie din trupul amorţit de durere al neamului.

„Ah, Dachie, Dachie, exclamà protosinghelul Naum Râmniceanu (1764—1837), fiii tăi plâng şi suspină, ca un pom ce îngrădire nu are: cine trece pe cale rumpe şi te lasă de jale"!

Acum se rupea *Bucovina*, acum, apoi *Basarabia;* şi puterea neamului românesc scădeà, împărţită sub stăpâniri străine.

Ce nevoie mare, în aceste împrejurări deprimante, de o ideia superioară, care să planeze asupra întregei situaţii demoralizatoare, să electrizeze cu energia ei sufletul poporului român şi să menţină unitatea lui culturală! Această ideie mântuitoare se găsià în conştiinţa unităţii de origină, în conştiinţa unităţii de limbă, în conştiinţa valorii proprii înnăscute naţionale — treime providenţială, formulată în urmă aşà de frumos de banul Ienăchiţă Văcărescu. Călăuzit şi inspirat de lumina ei, poporul român a tras hrana sufletească a deşteptării şi întăririi conştiinţei naţionale chiar din împrejurări desperatoare.

Dacă ne întrebăm, ce şcoli de educaţie existau pentru neamul românesc în acest timp, *în principate*, puţin lucru aflăm. In schimb, găsim şcoli strălucite greceşti, renumite până departe, în Orientul Europei, şcoli cu profesori celebri —

cei mai iscusiţi şi mai talentaţi profesori din Grecia. *Athena* cea adevărată a învăţământului grec se mutase la *Bucureşti* şi *Iaşi*. E timpul când se prepară mişcarea de neatârnare a Grecilor, Forţele cele mai vii ale naţiunii greceşti lucrau în ascuns pentru redeşteptarea naţională, — iar teatrul acestor lupte istorice erau *Bucureştii* şi *Iaşii*. Şi locarele de libertate şi înălţare etnică erau Academiile lor înalte din ţara românească. In aceste şcoli, profesori iluştri, ca Lambru Photino, Ghenadios şi Neophit Duca însufleţeau tinerimea greacă.

Când vorbià Ghenadios despre strălucirea strămoşilor şi ajungea apoi la momentul de ruşine, în care se găsiau atunci Grecii, cuvântul lui aveà ceva solemn. Puneà să se închiză uşile şi ferestrele — şi vorbià încet, şoptind planurile de ridicare naţională.

Dar tocmai acest glas misterios ce înfluenţă avu asupra sufletelor greceşti — şi româneşti! Câtă asemănare între condiţia umilitoare a celor două popoare.

Grecii, umiliţi şi asupriţi de Turci, erau la rândul lor asupritorii Românilor, chiar în ţara acestora. Aproape în acelaş timp, când sentimentul naţional grecesc a isbucnit în *Eterie*, a făcut explozie şi sentimentul naţional român în revoluţia dela 1821. Propaganda greacă pentru libertate găsise un ecou adânc şi în sufletele Românilor. Altfel de cum cereau interesele lor, negreşit; dar aşà cum cereà geniul redeşteptat al neamului românesc.

Mişcarea culturală în Transilvania. — Din acele vremuri tulburi şi triste să fixăm câteva date luminoase ale mişcării culturale româneşti. Ele au fost premergătoarele situaţiunii actuale.

Sunt de amintit câte-va considerații de ordine politică, religioasă, socială.

In Transilvania, soarta Românilor s'a schimbat fundamental și direcția vieții lor a luat alt drum, de când Ungaria cu Transilvania a trecut sub Austria (1699). De atunci, influența bisericei luterane și calvine, a fost înlocuită prin acea a bisericii catolice.

Jesuiții, foarte puternici în Austria — e timpul atotputerniciei lor, începutul sec. 18-lea — au căutat să influențeze și pe Români și să-i atragă în partea lor. De altfel din punctul de vedere religios, Românii n'au fost lăsați în pace nici odată. Au fost momente, când, sub presiunea religioasă s'au revărsat în mase mari dincoace de munți.

Fiind singurul element ortodox, și protestanții — luterani și calvini — și catolicii nu-i puteau îngădui ca atare. Unele din căpeteniile sociale, pentru avantaje materiale, și-au părăsit religia și națiia, și au trecut la aceia cari i-ar fi lovit, dacă ar fi rezistat. Punct de durere și de rușine, asupra căruia ne vine greu să insistăm.

Poporul, natural, mai rezistent, a suferit mai mult. Jesuiții au știut să pună înaintea Românilor posibilitatea de a căpătă drepturi politice, sociale economice, cu condiția părăsirii credinței ortodoxe. Atunci s'a produs acel act, unic în Istoria Românilor de pretutindeni; o parte destul de însemnată din poporul român trece la catolicism; primește *unirea* cu Papa: — *„uniții"*.

Trecerea nu s'a făcut însă fără socoteală, și nu numai pe teren politic, ci cu privire și la bunuri mai ideale. Din instinct de conservare națională, s'a pus condiția ca, în biserică cultul să se facă în limba română, nu în cea latină, ca în toate bisericile catolice. Instrăinându-și o parte din dog-

me, admiţând că St. Spirit purcede şi dela fiul, Românii au ţinut să nu jertfească nimic din punctul esenţial al *cultului limbei materne.*

Astfel unirea cu Papa nu a ştirbit nimic din unirea sufletească etnică a tuturor Românilor. Ei fură totdeauna mai degrabă uniţi între ei, decât cu oricine altul, în mişcările mari naţionale, politice.

Am văzut, în treacăt, cum „unirea" a făcut să se deschidă mai degrabă Românilor drumul spre cultură. Primiţi, atraşi chiar, în şcolile catolice, unde n'aveau de ce să nu se ducă acum, au fost şi ajutaţi să-şi facă şcoli latine şi române, Incă de pela 1718 se găseşte o astfel de şcoală la Braşov, unde veniau copiii de toate naţionalităţile din Transilvania.

De acum încep să se ivească în cler, în biserică, oameni din ce în ce mai de seamă; episcopi a căror preocupare de căpetenie eră grija de a întemeiă şcoli şi de a căpătă pentru popor acele drepturi, în schimbul cărora el primise trecerea sub cârma religioasă a Papei.

Unul dintre cei mai de seamă episcopi e Inocenţiu Micu care, pela jumătatea sec. 18-lea (1754) isbuteşte să deschidă în Blaj o şcoală mai superioară, un *seminar*, şi să pună astfel temelia acelei mişcări culturale şi şcolare, al cărei isvor vestit a fost Blajul. Studiul cel mai însemnat în acea şcoală superioară eră *l. latină.* Biblioteca şcolii eră compusă aproape numai din cărţi latineşti.

Se pregăteau astfel spiritele treptat, treptat, cu elementele necesare de cunoştinţă pentru asemuirea limbei române cu cea latină, ceeace va da naştere în curând studiilor comparative ale lui Samuel Micu, G. Şincai, P. Maior, şi va gră-

mădl argumentele filologice în favoarea latinităţii limbei noastre şi pentru susţinerea originei *romane* a poporului român. Şcoala, destul de frecuentată, dela început, numără la 300 de elevi ţifră însemnată pentru acel timp.

Mai târziu chiar Maria Teresa găsi că e bine să se facă în Viena un seminar pentru viitorii preoţi ortodoxi ai popoarelor din împărăţia sa. Din cele 50 de locuri destinate preoţilor ortodoxi 9 erau numai pentru preoţii veniţi din Transilvania.

Din acea şcoală înaltă, bine organizată, cu profesori distinşi, funcţionând după norme superioare ieşiră roiuri-roiuri de Români culţi, pregătiţi şi pentru cariera lor preoţească şi pentru misiunea lor naţională.

Dintre aceştia putem cită pe Samuel Micu.

Pela sfârşitul sec. 18-lea, dela 1780 înainte, se găsesc între Români destule elemente pregătite cultural spre a se puteà alcătui o „*societate filosoficească*“, cu scopul de a publica cărţi de ştiinţă ori de istorie în limba română, şi de a dovedi astfel prin fapt, originea Românilor, care putea să ajute la limpezirea situaţiei şi uşurarea soartei lor.

Se plănuià să se alcătuiască şi o publicaţie periodică, cu care să se tipărească lucrări ştiinţifice şi literare româneşti; dar acest plan nu se putu realizà. Şi simpla fiinţă a acelei *societăţi*, însă; e simptomatică pentru vitalitatea intelectuală a unui popor ce vegetase până atunci şi care acum se simte sufleteşte destul de înviorat pentru a-şi mişcă şi înălţà aripile minţii într'un sbor curajos sprijinit pe propriile forţe.

Ceeace a ajutat mişcarea naţională în Transilvania a fost: 1) *Cunoaşterea studiului aprofun-*

dat al limbei latine; 2) Vizitele atâtor oameni de seamă la leagănul naţionalităţii române, la Roma.

Trimiterea tinerilor la Roma, ca să studieze la isvor credinţa catolică, începuse mai de mult. Ea s'a accentuat însă sub Maria Teresa şi sub Iosif II. După ce unirea s'a făcut, se trimit în mod sistematic tineri în institutul de *„propaganda fide"*, ca să se adâncească în dogmele catolicismului.

Micu, Şincai, Maior. — Intre aceştia am pomenit mai sus doi: G. Şincai şi Petru Maior, doi mari deşteptători, agitatori ai conştiinţei naţionale.

Marii luptători ai redeşteptării naţionale, G. Micu, P. Şincai, P. Maior, îi găsim funcţionând nu numai ca scriitori, ci şi ca oameni de şcoală.

Pe Micu îl găsim profesor de matematică şi de etică la Blaj, unde ajunge în curând chiar *prefectul* studiilor, directorul de studii al acestui institut.

Mai mult: îl găsim director de studii chiar în seminarul din Viena.

Autor distins al mai multor cărţi didactice: gramatica latină, aritmetica, logica (tradusă), dicţionar român-latin-ungar-german, S. Micu îşi întinde şi îşi înalţă activitatea sa de scriitor prin marea sa lucrare de istoria Românilor, în româneşte şi latineşte: *„Historia Daco-Romanorum sive Valachorum"*.

Pe Şincai (1754—1816) îl găsim asemenea profesor la Blaj, de retorică şi poetică. Autor şi el de cărţi şcolare şi al unei gramatici româneşti, publică împreună cu Micu o scriere în latineşte asupra limbei române: *Elementa linguae Daco-Romanae* (1780). Şi pe el îl găsim conducând instituţiile catolice din Blaj. Ca inspirator al învă-

ţământului, i se atribueşte înfiinţarea a 300 de şcoli în Transilvania.

Dar vieaţa lui Şincai e mai agitată. Sufletul lui mare şi liber nu puteà trăi strâns în îngrădirile carierii monahale. Nevoit să o părăsească şi urgisit de episcopul — român, din nenorocire, *Bob* — care, de alffel, a persecutat pe toţi Românii mari din Transilvania; rătăcind din loc în loc, fără căpătâiu, şi — tablou pitoresc şi emoţionant în acelaş timp! — purtând veşnic asupra lui desagii cu *Cronica Românilor*, de care nu voià să se despartă ca de un copil iubit, Şincai duceà, s'ar puteà zice, în această traistă modestă, comoara nepreţuită a speranţelor româneşti, duceà destinele poporului Român, duceà ideile ursite să răspândească în toate părţile vestea bună a mântuirii poporului prigonit.

Şincai, în nemuritoarea lui *Cronica Românilor*, face istoricul *tuturor* Românilor, din toate părţile. Aceasta erà, fireşte, caracteristica generală a scriitorilor din Transilvania, dar mai accentuată la Şincai. Vorbind de Români, mintea istoricului se ridică la o aşa înălţime, încât să-i poată privì pe toţi şi să-i poată urmări în peripeţiile vieţii lor colective.

Pe noi nu ne interesează deloc acì nici metoda istorică a marelui Şincai, nici technica cercetării isvoarelor, deşi istoricii găsesc că, chiar din acest punct de vedere, „*Cronica*“ lui Şincai e operă valoroasă. Ce stă mai presus de orice laudă, însă, e intenţia istoricului şi ideia lui călăuzitoare.

In opera şi în sufletul lui, *toţi* Românii din cercul mare şi frumos al Daciei, şi de mai departe încă, sunt uniţi „în gând“ şi „în simţire“. El seamănă astfel unirea ideală, baza unităţii pur culturale, care a fost menită a pune baza unirii

reale a tuturor Românilor. Azi când s'a săvârşit în fine această unire reală, suntem datori a ne aminti că, pe lângă momentul trecător al unirii tuturor ţărilor române sub Mihai Viteazul, mai trebue notat momentul apariţiei *Cronicei* lui Şincai premergătoarea luminoasă, în ideie, a unităţii naţionale.

Şi, de sigur, vrăjmaşii neamului românesc au trebuit să simtă, din instinct, valoarea primejdioasă a acelei opere ce purtă bătrânul pribeag Şincai în ascuns din loc în loc; au trebuit să presimtă ei ce groaznică dinamită intelectuală sta concentrată în rândurile ei, gata să se desfăşoare cu forţă neînfrântă şi să sfarâme lanţurile nedreptăţii. Nu de geaba censura a pus pe dânsa celebra rezoluţie: „*Opus igne, auctor patibulo dignus.*

Aceeaşi direcţie de cugetare o ia şi acţiunea culturală a lui P. Maior, cu „*Istoria pentru începutul Românilor din Dacia*"—alt apostol înfocat al ideii latine, puternic prin mulţimea probelor şi tăria argumentelor.

Mişcarea culturală naţională în principate.— Dezvoltarea culturii în Principate urmează aceiaşi direcţie ca şi mişcarea de redeşteptare naţională din Transilvania. Se atribue, de ordinar, venirii lui Gh. Lazăr în Bucureşti momentul cauzal sau ocazional al redeşteptării în Muntenia.

E drept că nu se poate aprecia îndestul însemnătatea trecerii lui Gh. Lazăr în Muntenia pentru intensificarea mişcării culturale de dincoace de Carpaţi. Dar acţiunea lui desigur n'ar fi avut această influenţă, dacă n'ar fi găsit un mediu prielnic, o lume spirituală care să înţeleagă şi să simtă cuvântul lui şi să-l primească bucuros ca pe o călăuză aşteptată şi dorită. Istoria regenerării

noastre ne arată în venirea lui Gh. Lazăr numai o verigă dintr'un lanţ mai lung de desfăşurări cauzale şi manifestări lămurite în direcţia renaşterii etnice.

Inainte de a se înfiinţa, prin stăruinţa lui, în Bucureşti, o şcoală, care a servit de temelie învăţământul secundar şi superior, există în Iaşi o şcoală identică, cu aceiaşi menire. Şi tot în felul scriitorilor transilvăneni, deşi nu cu acecaşi înflăcărare şi intensitate, se manifestaseră mulţi scriitori moldoveni şi munteni.

In Transilvania, Klain, Şincai şi P. Maior, pe baza cunoaşterii limbii latine, întemeiau filologia comparată şi scriau gramatici ale limbii româneşti. Aproape în acelaş timp şi fără înţelegere între ei, în Muntenia bardul En. Văcărescu, care cunoştea bine limba latină şi pe deasupra limbile italiană, franceză şi greacă, scria şi el o gramatică a limbii româneşti şi se mira cum nu s'a simţit încă nevoia de a înlesni Românilor învăţarea temeinică a limbii lor. Accente patriotice — am putea să le numim azi chiar *iredentiste* — glasuri cari strigau unirea tuturor românilor şi visau tare reîntregirea *Daciei*, găsim şi la scriitorii munteni şi moldoveni. Sentimentnl redeşteptării vibra deci în tot sufletul românesc, se născuse în mod spontan şi firesc în diferitele părţi locuite de Români.

Conştiinţa legăturii strânse, între viaţa poporului şi limba lui, ce frumos o vedem afirmată de banul En. Văcărescu, în nemuritorul lui testament cultural dat familiei şi neamului ca ideal de urmărit:

„Urmaşilor mei Văcăreşti,
Las vouă moştenire:
Creşterea limbii româneşti.
Şi a patriei iubire!“

Cu astfel de date sufleteşti şi elemente culturale, e uşor de explicat cum venirea lui Gh. Lazăr a provocat şi curentul energic de naţionalism şi mişcarea puternică de cultură românească. El a fost scânteia care a venit să aprindă o lume sufletească inflamabilă ce exista înaintea lui.

Negreşit, aceste manifesiări au fost numai manifestările vizibile ce scăpărau în afară, prin exuberanţa lor de viaţă, din fondul sufletesc al tendinţelor naţionale, care crescuse încet, treptat şi în ascuns, sub vălul unei apăsări străine relativ liniştite.

Dedesubtul situaţiei istorice, triste şi apăsătoare a epocei fanariote, tună în surdină, şi în paralel discordant cu dânsa şi creştea încet, dar treptat, spiritul culturei naţionale.

Câte-va puncte de orientare, pentru indicarea acestei mişcări profunde a sufletului etnic, vor servi ca punct de plecare în descrierea şi înţelegerea organizaţiei şcolare din principate.

Prima întrebare ce ne interesează este să cunoaştem direcţia generală a spiritului public, anume faza în care se găseşte dezvoltarea ideii naţionale.

Citatele din En. Văcărescu, Naum Râmniceanu şi alţii, ar putea să pară ca nişte manifestaţii izolate ale câtor-va personalităţi excepţionale, cari au eşit din starea sufletească obişnuită a epocei şi ţării lor, şi au strigat ca nişte *voces clamantes in deserto*.

Nu e aşa. Exclamările lor mişcătoare nu ieşeau din golul sufletesc al timpului; se pot privi mai degrabă ca un echou simplificat al conştiinţei publice.

Şi asta ne interesează cu deosebire.

Mândria „creşterei limbei româneşti", formulată

în versul lui En. Văcărescu, era resunetul sentimentului izvorât din cultivarea limbei materne de către atâţia scriitori mireni şi bisericeşti. *Cultul pios al limbei se unià cu sfinţenia cultului religios.*

Nu e necesar să înşirăm feluritele nume ale acelor cărţi apărute în secălul 18-lea şi cari se citeau şi erau ascultate cu băgare de seamă, atât de popor cât şi de boerime. Octoihul, Evangheliile, Liturghiile, Apostolul, Învăţătura pentru spovedanie, Triodul, Cazania, Psaltirea, Penticostarul, Ceaslovul, etc., cari azi nu au pentru noi decât valoarea istorică de a fi servit la mlădierea limbii române, învăţând graiul ideilor înalte, şi ne fac să surâdem probabil, când le punem alături între mijloacele de înaintare culturală, aveau pentru lumea credincioasă de atunci o însemnătate vitală.

Să ne transportăm cu mintea în acele timpuri, şi nu numai cu imaginaţia rece, care voeşte să vază, ca să priceapă; ci cu tot sufletul. Să ne credem că trăim o clipă în acea epocă; să simţim cu simţirea strămbunilor.

Să ne închipuim că, fără teatru, fără săli de concert, fără Universităţi, fără întruniri publice, fără Atenee şi săli de conferinţe, fără muzee şi pinacoteci, singurul locaş, unde sufletul îşi poate mulţumi, măcar în parte, cerinţele înnalte ale vieţii omeneşti, este numai *Biserica*. Acolo şi trebuinţa frumosului, în architectură, pictură, muzică, acolo şi trebuinţa ridicării peste banalitatea vieţii de toate zilele în regiunea veciniciei şi nemărginitului, în regiunea smereniei şi a jertfirii egoismului firesc; acolo atingerea inimelor de aripile idealului visat, către care se sileşte să se ridice făptura şi creaţia întreagă. Dorul de înnălţimile azurate, ce

mijeşte în orice fiinţă ieşită de sub greutatea întunecoasă a materiei, acolo, şi numai acolo merge sa-şi caute alinare.

Şi nici acolo, veacuri întregi, sufletul românesc nu s'a văzut atras, decât spre a fi jucăria unei amăgiri amare. Veacuri întregi n'a înţeles ce se cântă lui D-zeu, n'a înţeles ce se citeşte, n'a înţeles ce se spune despre viaţă, despre lume, despre traiul lui şi al naţiunii, despre moarte şi soarta omului, despre ideal şi datorie.

Şi deodată, începe să se rupă vălul; începe să se vază în altarul, în faţa căruia se trudiă în genuchi ca să priceapă voinţa lui D-zeu. Se aude... D-zeu vorbeşte auzitorului în graiul lor. Ce revelare! In sfârşit se înţelege spusa cărţilor sfinte. Sfânta Scriptură vorbeşte în limba strămoşilor noştri!

Ne putem închipui atenţia încordată a credincioşilor adunaţi să asculte cuvântul lui D-zeu.

Când apăreà o carte nouă în limba română, cu ce curiozitate se îndrepta spiritul către dânsa! Cei care ştiau sloveneşte şi greceşte, voiau să auză cum sună pe româneşte ideile cunoscute; ceilalţi, miraţi de noutatea lucrului, şi mulţumiţi că pricep şi ei ce n'au priceput până atunci, urmăreau cu nesaţ intelectual tâlcul bisericii.

Nu se vedea în toată această străduinţă culturală, numai aceea ce vedem noi azi: o frământare a limbii, o exercitare şi o creştere a ei, ca s'o facă destoinică de-a înfăţişa mai târziu cugetări subtile şi complexe. Se vedeà cu totul altceva şi mai mult: *o hrană reală a spiritului*, un sprijin şi o exaltare a inimilor, o călăuză a vieţii sufleteşti.

Dar literatura bisericească nu s'a mărginit la cărţile ce se cetiau în biserică, ci s'a ridicat la

publicaţii destinate unui cerc mai întins: *Cărţi de rugăciune*, ce se traduceau în româneşte, *„Tâlcuirea celor şapte taine“*, *Istoria bisericească*, *Traducerea vieţii sfinţilor* şi, mai târziu, la începutul secolului al XIX-lea, închegări sistematice, ca *„Adunarea pe scurt a Dumnezeeştilor dogme ale credinţei“*.

Două centre sunt de notat, de unde se împrăştie aceste publicaţii: în Muntenia *Episcopia Rîmnicului* şi în Moldova: *Mănăstirea Neamţului*. E de puţin folos să amintesc numele însemnaţilor mitropoliţi şi episcopi ce au prezidat la această importantă mişcare culturală. În Moldova: Mitropolitul Iacov (1750), Gavril, Iacov II, Stamati (1792—1802). În Muntenia: Mitropolitul Grigorie I, cu colaboratorii săi Chesarie şi Filaret, ce au dat la lumină una din lucrările bisericeşti, de mare însemnătate pentru studiul limbii române, o mare operă în 12 volume, cu citaniile particulare ale fiecărui sfânt din fiecare zi; un volum pentru fiecare lună. În aceste 12 volume, cunoscute sub numele de *Minee* şi apărute la 1778—79, se găsesc, cîteodată, lucruri ce au interes mai mult decât numai bisericesc.

Aşa, în prefaţa dela Mineele din 1779, Chesarie scrie frumoasele rânduri deja citate, a căror importanţă se va înţelege mai bine, dacă se pun în legătură cu ideile şi tendinţele timpului, atât în ţările române cât şi în Transilvania: „Linia neamului românesc din vechi se trage din slăvitul neam al Romanilor, a cărui slavă a strălucit până unde şi-a întins soarele razele. Iar dela întemeiarea Daciei curge istoria ei prin râpi şi pietre ascunse, având ţărmurile ei fără limanuri, asemănându-se stăpânirea ei cu apele cele de dimineaţa, până la o vreme curg în sus (flux), iar dela o vreme îşi

întorc curgerea lor în jos (reflux). Intru astfel de grabnice mutări s'au aruncat soarta țării românești".

Din aceasta se întrevede altă notă a curentului sufletesc treptat și continuu sub acoperișul culturii străine, independent de ea și contra ei: *conștiința națională, sentimentul demnității proprii etnice.* Aceste două puteri, ce se împreună și se ajută, vor dărâmă și sfărâmă, încetul cu încetul, și une-ori cu izbucniri violente, stratul apăsător al ideilor și culturii străine.

Dezvoltarea sentimentului național îl găsim mai cu seama în scriitorii de *Cronici*, în istorie. Aceștia încă dela începutul domniei fanariote, și în toiul ei, recunoscând meritele unora din domnii fanarioți, își fac rezerve critice despre sistemul general al cotropirii străine. Mai întâiu apar criticele acestea în Moldova, și se continuă până la ultimul cronicar moldovan, Enache Cogălniceanu (1774), de asemenea se aud cu energie în Muntenia; așa că strigătul instinctului de conservare națională n'a încetat, mereu s'a auzit răsunând, când în Muntenia când în Moldova.

Dintre acei ce s'au remarcat prin puterea glasului lor, amintesc pe Neculcea și Mustea.

ŞCOALELE DIN ROMÂNIA.

PELA JUM. SEC. XVIII.

Câteva note sumare asupra învăţământului din România în epoca fanarioţilor, le precedăm cu observaţia generală asupra caracterului lor principal.

Caracterul general al învăţământului, mai ales al celui mai înalt, era caracterul epocei întregi; şi spiritul dominant, cel puţin la suprafaţă, al epocei întregi, era cel *grecesc*.

Una din mişcările istorice de suprafaţă, care s'a putut prinde în societatea românească, atrasă şi ajutată de aerul de îngăduire paşnică şi ospitalieră a ţărei, a fost mişcarea culturală grecească dela sfârşitul veacului XVIII în România.

Sună ciudat să ai de înregistrat în istoria patriei o mişcare culturală străină!

Natural, au fost şi aiurea curente culturale streine; ba mai în toate ţările, cele mai înaintate, se pot distinge idei şi formule artistice, ştiinţifice, literare, religioase, economice, luate din producţiile geniului altor ţări şi importate, adaptate, uneori mai mult, alte ori mai puţin, la starea lu-

crurilor din ţara unde au fost aduse. Dar importarea şi adaptarea se făcea de reprezentanţii spiritului indigen.

Când se vorbeà în Germania de „francomanie", apoi de „greco-manie" ; când în literatura franceză clasică se vorbeşte de influenţa geniului spaniol ; când se constată că filosofia engleză trece în Franţa, se înţelege că şi „galomania" şi „grecomania" o făceau în Germania germanii, după cum filosofia engleză o propagase în Franţa scriitorii francezi, iar nota spaniolă o aducea un CORNEILLE.

La noi, cultura elină n'a fost asimilată în felul acesta. La noi, cultura greacă o făceau chiar Grecii ; şi, natural, n'o făceau în limba ţării noastre, o făceau în limba ţării lor. N'a rămas, firește, fără influenţă asupra mediului intelectual ce-i dase ospitalitate. De aceea nici nu putem trece absolut indiferenţi pe lângă dânsa.

Vom schiţa-o repede, în notele ce dăm despre şcolile din România în acest timp.

Hrisovul lui Gr. Ghica. — Pela jumătatea secolului 18-lea avem dela GR. GHICA un hrisov interesant, care ne dă o ideie de culoarea istorică locală, de modul cum se privià învăţământul, de mijloacele de cari se serveà în predarea studiilor şi întreţinerea şcolilor.

Iată aci, o parte din el.

Facem ştire tutulor cui se cade a şti pentru rândul şcoalelor de învăţătura cărţii, de vreme ce în ţara aceasta din nepurtare de grijă a Domnilor, *neobişnuindu-se mai dinainte vreme a se ţinea şcoala de învăţătură*, era multă prostie, că *şi cei puternici, ce cu puterea lor ţineà dascăli pentru copiii lor*, încă şi cu învăţătura cea desăvârşită nu se procopseà, ră-

mâind cei mai mulţi tot neînvăţaţi, *iar prostimea cu totul se află lipsită de podoaba învăţăturei.* Şi fiindcă şcoalele sunt ca o fântână din care se adapă obştescul norod cu îndestularea învăţăturei şi a înţelepciunei, care învăţătură îl face pe tot omul a cunoaşte dumnezeirea, a pricepe legea cea pravoslavnică, a procopsi pe oameni cu îmfrumuseţarea vorbei şi practica cuvintelor, a învredici a se face preoţi iscusiţi şi dascăli învăţaţi, dela care curge mult folos atât bisericesc cât şi politicesc. Cu puterea învăţăturei şi sfinţiii părinţi au biruit eresurile şi au luminat sfânta biserică, împodobind-o cu multe canoane de cântări şi laude, şi pre toţi ne îndeamnă şi ne învaţă a ne sili cu învăţătura.

Aceasta râvnind şi Domnia mea, care după ce Dumnezeiasca pronie au rânduit a ni se dà stăpâna domniei acestei ţări, *îndată atuncea în domnia întâiu am cercetat şi pentru aşezământul şcoalelor, şi întâiu am fost făcut acest aşezământ, rânduind şi aşezând să fie patru şcoale cu patru dascăli, una elinească şi alta grecească, şi alta slavonească, şi alta românească, iar leafa dascălilor se rânduise asupra boerilor cu boerii şi a dregătorilor.*

„Leafa dascălilor am orânduit-o iarăşi dela preoţi, ertându-i pe dânşii de alte dăjdii".

Dascălul cel mare elinesc 360 şi al doilea dascăl 120, şi dascălul slovenesc 130 lei, şi cel românesc 100 lei, şi aceşti bani pe jumătate să li se dee la sfântul Gheorghe şi pe jumătate la sfântul Dimitrie".

„Însă socotindu-se că unele ţinuturi fiind depărtate, nu pot ajunge toţi locuitorii cu copii lor la şcoalele dela Iaşi. şi mai vârtos cei săraci fără putinţă, şi pentru ca să cuprinză, să se împărtăşească toţi dela această şcoală, *s'au socotit la trei Episcopii a ţărei să se mai aşeze trei şcoli slavoneşti şi româneşti, la trei Episcopii: la Roman, Rădăuţi şi*

Huşi. Pentru care să aibă purtare de grijă sfinţiile sale· Episcopii a găsi dascăli învăţaţi la slovonie ori şi la românie, ori din cei eşiţi din şcoalele dela Iaşi, ori dintr'alţii, şi să se aşeze la fieşte-care Episcopie câte o şcoală de învăţătura copiilor, şi acei trei dascăli dela acele trei şcoale, să fie datori a se sili cu învăţătura copiilor, atât cu Sârbia cât şi cu România; şi leafa lor s'au rânduit câte 80 lei de dascăl pe an, care bani să-i ia pe jumătate la Sfântul Gheorghe şi pe jumătate la Sfântul Dumitru".

In hrisov se spune că sânt patru şcoli: două greceşti, una slavonească *şi una românească*. Dar în aceasta din urmă, probabil că se predau începuturile pregătitoare pentru şcoala propriu zisă, slavonească, pentru utilizarea cărţilor bisericeşti în această limbă.

La 1766 Gr. Ghica mai dă un hrisov, prin care reîntăreşte Academia şi adaogă câteva rânduri de un interes particular pentru cunoaşterea istoriei şcoalelor noastre.

„Am rânduit şi profesori nu numai la Academia din Iaşi, dar încă şi peste toată ţara, la fiecare eparhie şi ţinut câte un profesor, ca creştinii de pretutindeni din ţară şi diacii şi copii de ai preoţilor să progreseze în virtute şi în învăţătură".

Oare şi aceste şcoli să fi fost greceşti? E mai greu de admis. N'avem date mai complecte pentru caracterizarea lor desăvârşită. Dar cum să ne închipuim copii de oameni săraci, de simpli preoţi, urmând învăţătura în limba greacă pe care n'o cunoşteau? De sigur că aceste şcoli erau cu limba de propunere românească, iar gradul învăţământului elementar.

Mitropolitul Stamati. — Un alt document preţios este: Darea de seamă a MITROPOLITULUI STAMATI (1792—1802) [1]).

Ce-l preocupă pe MITROPOLITUL STAMATI în raportul său, şi ce informaţii şi indicaţii putem culege din darea lui de seamă? Iată punctele ce ies în relief. Intâiu şi mai presus de toate, importanţa studiului limbei eline: limba oficială a studiilor este şi trebue să fie limba elină; al doilea, e necesar să se înveţe şi alte ştiinţe sau „epistimuri". Pentru aratarea folosului lor, Mitropolitul are o expresie plastică: o academie fără „epistismuri" e ca o casă fără fereşti.

Dar prin aceste fereşti nu caută să vadă natura lucrurilor, nici valoarea vieţei omeneşti, acolo şi aşa cum a aşezat-o D-zeu, în temeliile sufleteşti caracteristice ale neamului, ci se sileşte să ne arate toată mândreţea graiului si geniului *elin*. Toate celelalte studii sunt secundare şi aproape numai mijloc pentru un scop superior, care este înţelegerea admirativă a elinităţii. Numai un elin poate predă „epistimurile", şi numai în greceşte; „şi aceasta pentrucă nici o limbă alta nu poate ca dânsa, aşa potrivit şi lămurit, să tălmăcească cele ce se paradosesc în epistimuri şi în meşteşuguri. Nu mai zic câte alte pentru limba asta atâţia şi atâţia înţelepţi mărturisesc"...

Doar la mare nevoie, când ori nu s'ar găsi, doamne fereşte, un grec destointe, ceeace este greu de închipuit, sau când nu s'ar găsi un om deştept care să ştie greceşte, ceeace este şi mai greu de închipuit, numai atunci admite Mitropo-

1) A. D. Xenopol şi C. Erbiceanu. *Serbarea şcolară dela Iaşi* pag. 190.

litul Moldovei că s'ar puteà lăsà sà se predeà stiinţele şi în altă limbă decât cea elină.

Şi acì e o selecţie. Bunioară în franţuzeşte da. Dar în româneşte? In moldoveneşte? Nu!

Nici o presimţire că în caracterul firesc al limbei româneşti s'ar putea află virtual acea aptitudine culturală necesară pentru exprimarea gândirilor ştiinţifice şi filosofice.

Şi cu toate acestea Mitrop. Stamati pare că n'a fost departe de ideia unei apropieri şi asemănări între geniul limbei româneşti şi al limbei latineşti, din care s'a născut. Ce l'ar face altfel să recomande studiul limbei latine pe motivul că învăţarea ei ar putea să ajute la învăţarea limbei materne? şi că este „ trebuitoare" *„spre îndreptarea şi împodobirea limbei moldoveneşti"* ? Motivul acesta este preţios, negreşit; şi suntem dispuşi a-i face Mitropolitului din aceasta un punct de merit.

Dar să fi avut în mintea lui tocmai acelaşi înţeles şi aceeaşi însemnătate ca în a noastră, azi? Ne îndoim.

Deşi apropiate, ideia geniului limbei latine şi a geniului limbei române, ele nu se puneau în raportul firesc' care ar fi adus la conştiinţă înţelegerea fiicei din cunoaşterea mamei. Intre ele stà umbra despărţitoare a unei conştiinţe străine, stà admiraţia oarbă a spiritului grecesc, care amuţise mintea straturilor înalte ale naţiei, şi uneori minţi frumoase şi clar văzătoare, ca aceea Mitrop. Stamati.

Dar în limbă moldovenească să nu se „paradosească" nimic? Da, dar treburi de toate zilele, afaceri practice, daraveri mai puţin înalte decât „epistimurile". Lucruri la nivelul inteligenţei comune.

In cap. 6, intitulat *Pentru dascălii de geome-*

trie de practică se pomeneşte de aşa ceva. E vorba acolo de învăţarea ingineriei practice, ca meşteşug necesar, ca să se „hotărască după regulă pământurile". Cine să dea această învăţătură? „Dascălul de geometrie cea de practică, pe care francezii îl numesc inginer". Inginerul francez va trebui negreşit „să se aşeze în Academie, paradosând epistimia în limba franceză". Dar Mitropolitul Stamati adaugă: „Până când cei ce vor învăţa-o, să o ieă pe limba lor".

De fapt aşa s'a întâmplat. Şi acesta este un fenomen interesant în dezvoltarea învăţământului nostru.

Una din primele învăţături înalte ce s'au introdus în şcoalele româneşti, a fost *ingineria*. Motivul îl arată foarte lămurit însuşi Mitrop. Stamati în cap. 6 al Raportului său. „Fiind-că pe cei fără meşteşug numai pământul îi hrăneşte şi mai vârtos pe cei mai mulţi ai Moldovei pământeni, din care pricină răsar şi cele din toate zilele sfezi şi judecăţi pentru hotarele moşiilor, urmează dar că de nu ar fi aflat mai înainte geometria Egiptenii tot pentru aceiaşi tulburare, trebuia să o afle dacii, ca să hotărască după regulă pământurile lor".

Rolul şcoalei. — Metoda pentru învăţarea limbilor.

Să mai spicuim câteva idei interesante din raportul distinsului Mrtropolit. In capitolul 3: *„Pentru dascălii elineşti"* se vede concepţia lui sumară despre rolul şcolii. La întrebarea: ce este şcoala? Găsim răspunsul: „şcoala este un loc rânduit de obştie, unde copiii mergând adesea învaţă cuviincioasele învăţături, din care nu numacă *frica lui Dumnezeu învaţă şi dogmele prai*

voslaviei credinţe. dar se fac şi trebuitori patriei„.

Să se observe metoda după care Mitropolitul Stamati cere să se înveţe *limbile.* E vorba în special de limba elină. Ea trebue învăţată nu ca erudiţie filologică sau ca simplă gimnastică a minţei şi încă mai puţin ca pedantism gramatical. Studiul limbei nu este scopul în sine; este numai mijlocul pentru comunicarea cunoştinţelor, Învăţăm limba, „că prin acea ne dăm ştiinţele unul altuia".

De aceea Mitropolitul Stamati este în contra metodei, după care „îmbătrânesc în gramatică ucenicii". „Până acum în şcoalele noastre, zice Mitropolitul Stamati, se învaţă cu numiri şi cu canoane, şi cu mulţime de cuvinte, însărcinând mintea ucenicilor şi poruncindu-le acele numai date lor să citească şi ca papagalii să le înveţe de rost, nimica cu totul ştiind sau înţelegând din cele ce învaţă".

El vrea să se procedă ca la neamurile Europei", cari „tot această limbă" —adică cea elinească— „măcar deşi le este străină, dar ca pe una ce le este trebuitoare, atât mai cu lesnire o învăţă de cât noi în cinci ani". Pe când noi, Românii, punem „mai şi zece şi doisprezece ani" ca s'o învăţăm, din cauza metodei pedantice gramaticale.

Cum să facă dar dascălul, ca să evite procedarea pedantic gramaticală? Să urmeze după „următoarea orânduială de paradosire, adică: *după ce va învăţa copilul oareş-ce gramatică*, i se vor paradosi *mitii lui Esop*.... şi câte altele sunt ca acestea nşoare şi folositoare începătorilor ucenici, către care pogorându-se oareş-cum dascălii şi făcându-se şi ei ca dânşii începători, metahirisesc minţile ucenicilor ca nişte *trepte*, şi aşa merg înainte *dela cele ştiute şi-i învaţă pe cele neştiute*".

Deci dascălul de limbă să treacă repede la utilizarea limbei pentru înţelegerea cuprinsului de idei ce să află depus în operele scrise în acea limbă. Să se dea minţii elevilor hrana intelectuală ascunsă în cuvintele limbei străine, a cărei taină încep s'o deslege; şi plăcerea lor de a deslega taina, de a înţelege limba, va creşte cu plăcerea de a prinde frumosul şi adevărul ascuns în taina acelei limbi. Şi astfel, treptat cu deslușirea limbei străine, se va ceti tot mai mult. Cetirea multă va ajuta mereu la priceperea limbei, şi priceperea limbii va încuraja mereu şi tot mai mult la cetire.

Cu chipul acesta dascălul „nu va mai îndemnă pe ucenici să înveţe de rost cu anii, clasuri, sizighii şi altele ca aceste *tehnologiceşti bârfeli*, şi socotind că de prisos este această gramaticească răsuflată vorbă care şi mai grea o arată pe limba aceasta, şi *mintea ucenicilor o tâmpeşte*, prefăcând judecata ei, vine la *lucrare*, adică la *cetirea* de singrafii, şi la cea lămurită tâlmăcire a lor prin mijlocirea ce s'au zis, *tâlmăcind cuvintele nu din lexis după vechiul obiceiu, ci după noimă*".

Adică traducând nu vorbă cu vorbă, ci după înţeles, cetind nu *stataric*, ci *cursoric*, iată cum îndamnă Mitrop. Stamati să se procedeze, spre a se înlătura plictiseala şi zădărnicie învăţărurei pedantice a limbei eline, care inspiră mai degrabă desgustul decât admiraţia, din cauza metodei.

Limba, încă odată, să se înveţe deci pentru cuprinsul de idei ce se găseşte depus în ea, aducându-ne mereu aminte că o învăţăm pentru că „prin ea ne dăm ştiinţele unul altuia". Cu cât mai repede vom ajunge la scop, cu atât mai bine.

Să nu lăsăm nerelevate şi alte câteva observaţii, cari nu sunt lipsite de oarecare fineţă psi-

hologică. Mitrop. Stamati îndeamnă pe dascăli „să nu îngreuneze mintea (elevilor) cu mulţimea matimii, *ci totdeauna să înceteze în vreme când ei ar mai puteà încă înţelege*".

Înţelept sfat de igienă mintală! „Câci, când mai puţin osteneşti ţinerea de minte, atuncea, după odihnă mai mare, se arată şi mai puternică".

Mitrop. Stamati pune temeiu pe *deprinderile* câştigate în timpul studiilor şcolare. Dar deprinderile, ca să se formeze, au nevoie de exerciţiu sistematic şi continuu, fără întreruperi mari, ci numai cu pauze scurte, De aceea el este în contra prea multor *vacanţii* lungi. Cea mai mare şi singura vacanţie mare, să nu treacă peste 30 de zile, şi anume în timpul arşiţelor mari ale anului.

„Fiindcă deprinderile se fac la om, zice el, prin cea necontenită şi de multe ori lucrare a lor, vederat este că necontenirea învăţăturii face desăvârşiţi învăţaţi pe ucenici, iar vacanţile,. nu priciuesc alta fără numai îi fac să uite şi cele ce au învăţat. căci toată deprinderea din nelucrare se strică şi de istov se prăpădeşte. Drept aceea dar, afară de Duminici şi de praznice stăpâneşti, în toate celelalte zile slobozenia nu se face, numai de treizeci zile odată într'un an, când sunt arşiţele soarelui".

Este interesant de notat asemenea forma drastică în care Mitrop. Stamati exprimă ideia că ajutor de burse trebue să se dea numai celor mintoşi, dar nu celor mai săraci: *„căci nici odată şcoala nu este hrănitoare de săraci"*,ci *„hrănitoare de învăţătură*; şi pentru aceasta, pe cel ce are trebuinţă de învăţătură, îl şi hrăneşte până la o vreme şi-l şi învaţă, iar pe cel ce are trebuinţă numai de milă, îl trimite la cutia mililor gospod".

In Muntenia. — Hrisovul lui Alex. Ipsilanti.

Pentru complecrarea schiţei generale, atât cât poate intră în cadrul acestor pagini de istoria generală a pedagogiei, să amintesc şi starea învăţământului din Muntenia, aşa cum ni-l arată alt document cunoscut, *Hrisovul* lui Alex. Ipsilanti dela 1776[1]). Din el rezultă, fireşte, că se aflau şi şcoli româneşti, dar inferioare. Cele mai înalte şi mai bine văzute erau şcolile greceşti şi slavoneşti, mai ales cele greceşti. Deşi hrisovul pomeneşte şi se ocupă şi de şcoalele româneşti de pe lângă episcopii şi din diferite oraşe, atenţia lui se concentrează asupra celor slavoneşti şi cu deosebire asupra celor greceşti.

Caută să reorganizeze şcoala slavonească din Bucureşti, în vederea folosului ce poate aduce studiul limbei slavone la cercetarea şi descifrarea vechilor hrisoave domneşti. Scopul studiului acestei limbi se vede astfel schimbat: nu se mai cere să se înveţe pentru serviciul cultului bisericesc, ca mai înainte, ci pentru trebuinţe de altă ordine, de ordine practică, de stat.

Obiectul principal al preocupării hrisovului scris de altfel în limba greacă, îl formează academia greacă dela Sf-tul Sava.

Deşi nu e vorba chiar de o şcoală naţională, dar nu e fără nici un interes pentru noi. P'acolo au trecut, au fost nevoite să treacă multe suflete româneşti, doritoare de o cultură mai desvoltată.

Hrisovul prevede o şcoală internat cu 60 elevi, câte 12 de clasă, deci împărţiţi în 5 clase. Primele trei clase durau

---

1) V. A. Ureche, *Istoria şcoalelor*, I, pag. 38, sq.

vre-o nouă ani. Elevii începători, din prima clasă, dela vârsta de 7 ani, se ocupau numai cu citirea şi gramatica în limba elină. Din clasa II-a se adăogă, pe lângă limba elină, şi limba latină. In alţi trei ani, alcătuind a III-a clasă, se predă mai aprofundat studiul asestor limbi, cu gramatica, proetica, retorica, şi se adăogă facultativ, şi limba italiană. Ca studiu mai de seamă, se insistă asupra eticei lui Aristot.

In restul studiilor, după cei nouă ani ai primelor trei clase, se începeă studiul ştiinţelor, şi anume: dimineaţa aritmetica şi geometria, iar după amiază, elemente de istorie şi geografie; sau dimineaţa ştiinţele naturale, filosofia lui Aristot; după amiază, astronomia ori cosmografia.

Pentru administraţia acestor şcoli şi a tuturor şcoalelor îngrijiă o eforie sau epitropie, compusă din 8 boeri mari de rangul întâiu, 4 boeri de clasa doua şi 4 boeri de clasa treia, cu vre-o 4 logofeţi ca ajutoare. Dar dascăli se plăteau dintr'un fond de întreţinere al şcolilor, alimentat din dările luate dela preoţi. Aceştia, în schimbul unui galben pe an pentru şcoli, erau scutiţi de orice alt impozit.

Din birul special al preoţilor se plăteau şi profesori grecii, marii dascăli dela academia înaltă elină, unde se întreţinea mai ales focarul patriotismului grecesc, sub vălul culturei literare şi sub spoiala superficială a învăţământului ştiinţific.

Ce-i încălzià şi-i interesă pe profesorii greci, nu eră atât cultura obiectivă a minţilor, ci reclădirea şi ridicarea patriei cu ajutorul sufletelor pe care le aprindeau la flacăra entuziasmului lor şi le pregăteau să le arunce în focul luptei şi al sacrificiului. Şcoală de naţionalism, nu de ştiinţă eră şcoala dela S-tul Sava; şcoală de naţionalism elin, unde şcolarii şi profesorii se adunau, vorbeau încet cu uşile închise, complotând; se emoţionau până la lacrămi, plângeau de durere şi de speranţă.

Intr'un astfel de mediu sufletesc, şcolarii români

se simţeau nişte intruşi, Profitul studiilor erà nul; metoda plicticoasă. N'avea ce să-i atragă. Veneau de mare silă. Şi nu se puteau prinde cu toată inima în lanţul de emoţii ale patriotismului elin. Numărul lor se împuţinà mereu. Se găsesc plângeri, în privinţa asta, că copii de români nu prea vor să vină la şcoala grecească. Dar nici grecilor nu le părea tocmai aşa rău în fond. Ii jenà prezenţa străinilor de neam. In faţa martorilor mai indiferenţi nu puteau plânge, nu puteau ţipà în voe, din toată inima, nu puteau să dea drumul tuturor sentimentelor, fără rezervă. Cu cât momentul hotărâtor al mişcării eline se apropià, cu atât jena aceasta reciprocă se simţià mai viu.

Profesorul grec Neofit Duca o mărturiseà sincer. Puţinii Români ce mai rămâneau în acel laborator aprins al iubirii de neam, ieşeau d'acolo cu sufletul contagiat pe iubirea de ţară, înflăcăraţi pentru emanciparea patriei lor de Greci, precum Grecii se înflăcărau pentru eliberarea lor de sub Turci.

Dar evoluţia şcoalei greceşti în şcoafă tomănească, sub puterea covârşitoare a instinctului de conservare naţionalâ ce crescuse şi căutà stăpânire în afară, alcătueşte un moment istoric nou în desvoltarea culturei noastre.

Acest moment, împreună cu celelalte cuceriri ale spiritului, nou manifestat în creaţii de şcoli şi aşezăminte de cultură românească, merită să se arate mai pe larg, în cadrul istoric al secolului al 19-leg, care şi-a meritat, pe drept, numele de „secolul naţionalităţilor".

BIBLIOTECA UNIVERSITĂŢII - IAŞI -

— Sfârşit —

SCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

CU IAS/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY